



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Faculdade de Ciência da Informação
Curso de Graduação em Biblioteconomia

COMPORTAMENTO DE BUSCA DE INFORMAÇÃO E COMPETÊNCIA INFORMACIONAL DE PROFESSORES DO ENSINO ESPECIAL, NO DISTRITO FEDERAL

ANA PAULA TOLEDO DORNELES

Brasília, DF
Outubro de 2012

ANA PAULA TOLEDO DORNELES

COMPORTAMENTO DE BUSCA DE INFORMAÇÃO E
COMPETÊNCIA INFORMACIONAL DE
PROFESSORES DO ENSINO ESPECIAL,
NO DISTRITO FEDERAL

Monografia apresentada à Faculdade de
Ciência da Informação da Universidade de
Brasília (UnB), como requisito parcial para
obtenção do grau de bacharel em
Biblioteconomia.

Orientadora:

Profª. Drª Maria Alice Guimarães Borges

Brasília, DF
Outubro de 2012

DORNELES, Ana Paula Toledo.

Comportamento de busca de informação e competência informacional de professores do ensino especial. Ana Paula Toledo Dorneles. – Brasília: Faculdade de Ciência da Informação, Universidade de Brasília, 2012.

72 p. il. Color.; 30 cm.

Monografia (Graduação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Ciência da Informação, 2012.

Possui gráficos, tabelas e referências

Orientadora: Profª. Dra. Maria Alice Guimarães Borges.

1. Comportamento de busca de informação. 2. Competência informacional. 3. Ensino especial

I. Título

Lista de quadros

Quadro 1: Instituições educacionais especiais da SEDF	41
Quadro 2: Número de alunos do CEE 01 BsB	42
Quadro 3: Número de funcionários do CEE 01 BsB	43

Lista de Figuras

Figura 1:	Modelo revisado de Wilson (1996)	34
Figura 2:	Organograma da SEEDF	40
Figura 3:	Vista aérea do CEE 01 BsB	45
Figura 4:	Faixa etária.....	51
Figura 5:	Motivação na busca de informação.....	51
Figura 6:	Fontes de informação.....	52
Figura 7:	Primeira atitude ao pesquisar.....	53
Figura 8:	Frequencia de pesquisa na biblioteca	54
Figura 9:	Frequencia de pesquisa na Internet.....	54
Figura 10:	Grau de dificuldade/facilidade ao pesquisar na biblioteca.....	55
Figura 11:	Grau de dificuldade/facilidade ao pesquisar na Internet.....	55
Figura 12:	Preferência por tipo/suporte de documento	56
Figura 13:	Critérios de seleção da informação de periódicos.....	60
Figura 14:	Avaliação de completude da pesquisa	61
Figura 15:	Citação da informação usada.....	62
Figura 16:	Apresentação de uma pesquisa	63

Lista de tabelas

Tabela 1:	Fluxo após pesquisa inicial.....	58
Tabela 2:	Relevância das fontes de informação	59

Dedicatória

Dedico esse trabalho a Deus, pai querido, que me presenteou com a vida e família linda que tenho, a Jesus, companheiro maravilhoso, que tantas vezes me socorreu em momentos difíceis, a Pai Seta Branca e a todos os mentores do Vale do Amanhecer, pela ajuda e esclarecimento, que me fizeram uma pessoa melhor.

Agradeço minha família querida, minha mãe Maria Auxiliadora, meu pai Osvaldo, meus irmãos Sílvia e Vitor, meus filhos amados Kauana e Otávio, meus padrinhos Adda e Ricardo, meus primos amados, Vitinho, Hugo, minhas afilhadas Giovanna, Iara e Vitória. Agradeço pela sorte de encontrar na minha vida um homem bom, honesto, trabalhador e amável: Kall, te amo, obrigada por tanto amor e companheirismo!

Agradeço aos colegas da Secretaria de Educação, a Zuleide, José Doria, Riselha e tantos outros colegas pela torcida e ajuda. Agradeço em especial a Iracema, amiga e companheira de tantos momentos... obrigada por tudo!

Agradeço aos professores da FCI, pela honra de ter convivido com profissionais maravilhosos como vocês.

Agradeço especialmente a professora Dr^a Maria Alice Guimarães Borges pela orientação e, muito mais que isso, se tornou amiga e confidente. É uma mulher admirável, forte, com uma incrível mistura de firmeza e ternura.

Agradeço a todos os colegas da UnB, principalmente a Sandra, Thayse, Viviane e Carmem.

Este trabalho é dedicado a Maria Auxiliadora Toledo (*in memoriam*), minha avó amada, que me criou com muito amor... hoje eu sou bem sucedida em tudo o que faço por causa desse anjo bom que Deus colocou na minha vida.

Lista de siglas e abreviaturas

ALA	American Library Association
ANEE	Alunos com Necessidades Educacionais Especiais
APM	Associação de Pais e Mestres
AVA's	Atividades de Vida Autônoma e Social
CAP	Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual,
CAS	Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
CEE	Centro de Ensino Especial
CEE 01 BsB	Centro de Ensino Especial 01 de Brasília
CEE's	Centros de Ensino Especial
CEEDV	Centro de Ensino Especial de Deficiência Visual
CID	Centro de Iniciação Desportiva
DA	Deficiência auditiva
dB	decibéis
DCI	Diretoria de Controle Interno
DI	Deficiência Intelectual
DMu	Deficiência Múltipla
DRE's	Diretorias Regionais de Ensino
DV	Deficiência visual
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
IFLA	Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias
MEC	Ministério da Educação e Cultura

PDAF	Programa de Descentralização Administrativa e Financeira
SEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SIC	Sociedade da Informação e do Conhecimento
SIGE	Solução Integrada de Gestão Educacional
TGD	Transtorno global do desenvolvimento
TGS	Teoria Geral dos Sistemas
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO:

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	Justificativa e Problema	13
2	OBJETIVOS	14
2.1	Objetivo Geral	14
2.2	Objetivos Específicos	14
2.2.1	Analisar o comportamento de busca de informação	14
2.2.2	Verificar a competência informacional	14
3	REVISÃO DE LITERATURA	15
3.1	Sociedade da Informação e do Conhecimento	15
3.2	Letramento Informacional	16
3.3	Educação Especial	19
3.4	Centro de Ensino Especial do Distrito Federal	21
3.5	O Aluno com Necessidade Educacional Especial (ANEE)	23
3.6	A Biblioteca Escolar	27
3.7	O Profissional Bibliotecário no Ambiente Escolar	28
3.8	Necessidade de Informação	29
3.9	Comportamento Informacional e Comportamento de Busca	30
3.10	Usuário da Informação – Comportamento de Busca de Professores	31
3.11	Modelos de Pesquisa de Comportamento de Busca de Informação	32
3.12	Parâmetros Relativos à Competência Informacional	36
4	METODOLOGIA	38
5	ESTUDO DE CASO: COMPORTAMENTO DE BUSCA DE INFORMAÇÃO E COMPETÊNCIA INFORMACIONAL DOS PROFESSORES DO CENTRO DE ENSINO ESPECIAL 01 DE BRASÍLIA (CEE 01 BsB)	39
5.1	Secretaria de Educação do Distrito Federal	39
5.2	Centros de Ensino Especial no Distrito Federal	40
5.3	Diretoria Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro-DRE PP/C.....	41
5.4	Centro de Ensino Especial 01 de Brasília (CEE 01 BsB)	42
5.5	Recursos Disponíveis	43
5.5.1	Recursos humanos.....	43
5.5.2	Conselho escolar	44
5.5.3	Associação de pais e mestres (APM)	44
5.5.4	Recursos materiais	44

5.5.5	Inexistência de Biblioteca no CEE 01 BsB	46
5.5.6	Recursos tecnológicos.....	47
5.5.6	Recursos financeiros	49
5.6	Pesquisa Exploratória	48
5.6.1	Universo da pesquisa	48
5.6.2	Amostra	49
5.6.3	Instrumentos de coleta de dados.....	49
5.7	Análise dos dados	50
5.7.1	Análise dos dados sobre comportamento de busca de informação.....	50
5.7.2	Análise dos dados sobre competência informacional	57
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
7	REFERÊNCIAS	68
VIII	APÊNDICES	71
	Apêndice A - Questionário para Levantamento de Dados sobre Comportamento de Busca por Informação	72
	Apêndice B - Questionário para Levantamento de Dados sobre Competência Informacional	74

1 INTRODUÇÃO

A explosão informacional após a Segunda Guerra Mundial e o advento da Internet fizeram surgir um novo modo de interação entre as pessoas. A Sociedade da Informação e do Conhecimento (SIC) é caracterizada pelo impacto da vasta produção, acesso e uso de informação. A SIC é baseada em comunicação e aprendizado, que configuram diferenças na economia, na cultura, na política e na sociedade. No entanto, essa emergente sociedade da aprendizagem exclui a maioria da população do "acesso às múltiplas formas culturais de representações simbólicas", sendo esta atividade, "condição crucial hoje para a formação de uma cidadania emancipatória" (GASQUE e TESCAROLO, 2010, p. 42).

Assmann (2000, p. 09) ressalta que "a mera disponibilização crescente da informação não basta para caracterizar uma sociedade da informação. O mais importante é o desencadeamento de um vasto e continuado processo de aprendizagem". Em relação à aprendizagem, o *Relatório Jacques Délors para a Educação* (apud FARIAS E VITORINO, 2009, p. 1) propõe quatro pilares do conhecimento para a educação do século XXI:

(...) que direciona para o desenvolvimento de processos educacionais que levem o indivíduo a 'aprender a aprender', 'aprender a fazer', 'aprender a ser', 'aprender a conviver', num processo continuado de aprendizagem.

Vários teóricos defendem a corrente pedagógica do aprendizado autônomo, que se sintetiza no "aprender a aprender" (FARIAS e VITORINO, 2009, p. 3), onde a construção de conhecimento respeita a individualidade do aluno. As autoras citam o trabalho de Kuhlthau, que observou

O desafio da escola na Sociedade da Informação é educar as crianças para viverem e aprenderem em ambiente rico em informação. E que os professores não podem fazer isso sozinhos. O bibliotecário desempenha um papel fundamental no enfrentamento desse desafio (FARIAS e VITORINO, 2009, p. 4).

De acordo com Campello (2003, p. 27), as necessidades impostas pela SIC incentivaram a "interação da Ciência da Informação e da Biblioteconomia com as teorias educacionais contemporâneas", que resultaram no movimento de Letramento

Informacional. No cerne do Letramento Informacional está o bibliotecário, que junto do professor é o mediador e incentivador da aprendizagem autônoma, e a Biblioteca Escolar é o lugar de apoio às atividades pedagógicas voltadas para a informação e suas tecnologias. Concordando com a posição estratégica do bibliotecário nesse processo, Tarapanoff, Suaiden e Oliveira (2002, p. 05-06) observam que eles devem atuar como mediadores “...entre o mundo digital e a capacidade real de entendimento do receptor da informação, garantindo a efetiva comunicação e a satisfação da necessidade informacional do usuário dessa tecnologia”. Para os autores a função social de mediador é complementada pela função social de educador, sendo que “a educativa relaciona-se à alfabetização em informação, e a segunda, à animação da inteligência coletiva”.

Quanto à importância do Letramento Informacional, Hatschbach e Olinto (2008, p. 24) apontam que ao tratar

especificamente o caso brasileiro, tem sido recorrentemente apontada a relevância do tema, em diferentes tipos de projetos, como um recurso para acelerar a superação das defasagens, no acesso e no uso da informação, que acompanham as grandes desigualdades sociais do país.

A escola tem a missão de mudar a simples passagem de conteúdo para o “aprender a aprender”. A Biblioteca Escolar tem como função essencial alavancar os diversos projetos da escola, fazendo uso de sua estrutura de informação e do profissional bibliotecário.

Este trabalho acadêmico busca a análise do comportamento de busca de informação e da competência informacional dos professores do Centro de Ensino Especial 01 de Brasília. Um Centro de Ensino Especial é um ambiente peculiar dentro da estrutura educacional no Distrito Federal, em que os docentes são altamente especializados em atividades de ensino especial.

A revisão de literatura se inicia pelo entendimento da Sociedade da Informação e do Conhecimento (SIC), pois seu advento modificou a relação entre o ser humano, a informação e a aprendizagem. O histórico do Letramento Informacional é traçado para compreender o ambiente histórico que possibilitou o

movimento. São abordados alguns conceitos de Letramento Informacional e a revisão de literatura revê a importância do profissional bibliotecário no ambiente escolar. A necessidade de informação é conceituada. É levantada a literatura sobre comportamento informacional e comportamento de busca por informação. O professor é analisado como usuário de informação. Traça-se um breve panorama sobre os modelos de pesquisa de comportamento de busca de informação, até culminar no modelo proposto por Wilson (1981), que será utilizado para análise do comportamento de busca por informação, no estudo de caso.

Os parâmetros para avaliar a competência informacional são apresentados através do documento da Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias (IFLA, 2008). A proposição de Marland (*apud* CAMPELLO, 2003, p. 30) também embasa a proposta de pesquisa.

1.1 Justificativa e Problema

A partir da década de 1960, as teorias construtivistas influenciaram a relação entre aprendizado e informação. O professor mudou sua antiga posição de transmitir o conhecimento e tornou-se o mediador da aprendizagem. É necessário que se analise o processo de acesso e uso de informação, e a capacidade de escolha e assimilação de informação do professor para que os profissionais da informação construam instrumentos e serviços de informação bem adaptados para esse profissional, tão importante na SIC.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Verificar o comportamento de busca de informação e a competência informacional de professores de ensino especial, no Centro de Ensino Especial 01 de Brasília (CEE 01 BsB), buscando um atendimento de qualidade às suas demandas.

2.2 Objetivos Específicos

2.2.1 Analisar o comportamento de busca de informação, estudando a motivação inicial no processo de busca relacionada à necessidade profissional, as fontes de informação relativas a esta demanda, a opinião acerca da experiência com bibliotecas e com a Internet, e a preferência dos professores relativa a livros e periódicos em versão eletrônica ou impressa.

2.2.2 Verificar a competência informacional, estudando a capacidade do docente em examinar, selecionar ou rejeitar fonte de informação, a relevância de diferentes fontes de informação, os critérios de seleção para a utilização de periódicos, a completude da informação recuperada, e o uso ético e legal da informação, em documentos e comunicações.

3 REVISÃO DE LITERATURA

3.1 Sociedade da Informação e do Conhecimento

A Sociedade da Informação e do Conhecimento (SIC) será mais bem entendida a partir do contexto que possibilitou seu advento. A mudança parte do período chamado especialização (MATOS *apud* BORGES, 2000) em que as ciências eram vistas separadamente (visão fragmentada) e suas relações de causa e efeito eram estudadas. Borges (2000) aponta que a partir da segunda metade do século XX a ciência propôs estudos baseados numa visão sistêmica, processo impulsionado pelas questões geradas na Segunda Guerra Mundial, que foi terreno fértil para a proposta da Teoria Geral dos Sistemas de Ludwig Von Bertalanffy (1975).

Borges (2000, p. 27) enumera as principais características da Teoria Geral dos Sistemas (TGS):

- complexidade: numa situação há “variáveis interdependentes, resultantes da interação de diversos fatores.”;
- hierarquia dos sistemas, que parte das estruturas mais simples para as mais complexas;
- configurações principais: “os sistemas possuem as mais diferentes configurações, podendo ser macro ou microscópicos; biológicos ou mecânicos; sociais, ecológicos ou físicos; naturais ou artificiais”.

A autora explica que o mundo e as instituições sociais são sistemas que tiveram seu modo de ser alterados pelo mundo virtual, “sempre problematizando e reinventando o mundo” (2000, p. 28) e indica como principais bens econômicos da SIC a informação e o conhecimento. Borges (2000, p. 32) define a SIC como

...uma resposta à dinâmica da evolução, ao crescimento vertiginoso de experiências, invenções, inovações, dentro de um enfoque sistêmico – onde a interdisciplinariedade é fator determinante – em franco desenvolvimento e renovador, principalmente, para países mais pobres, mais despreparados, onde se tornou uma esperança de crescimento e desenvolvimento para poderem se aproximar dos países economicamente prósperos, porém dentro de uma perspectiva de renovação de ideal (...).

A interdisciplinaridade é posta pela autora como fator determinante e a escola é o local para que as habilidades e competências sejam adquiridas objetivando uma esclarecida emancipação do cidadão, com vistas a sua caminhada bem sucedida. Uma característica marcante observada por Borges é a inovação. As tecnologias da informação e comunicação (Internet e computador) são responsáveis por grandes feitos de democratização (a exemplo da “Primavera Árabe”, que na primeira década deste século abalou regimes totalitários na Síria, Líbia e Egito, movimento este impulsionado pelas redes sociais na Internet). Em contrapartida, as tecnologias da informação e da comunicação também são responsáveis por ampliar as diferenças na sociedade, pois os excluídos digitais são certamente excluídos sociais.

3.2 Letramento Informacional

Histórico

As primeiras ações, que seriam os primórdios do Letramento Informacional, surgiram nos Estados Unidos (EUA) no início da década de 1950 e eram, de acordo com Caregnato (2000), denominadas: educação de usuários, treinamento de usuários, instrução de usuários ou instrução bibliográfica. Campello (2003, p. 29) explica que se propunha um serviço que instrua o leitor

(...) no uso da coleção, treinando-o para manusear fontes de informação consideradas apropriadas e relevantes para a aprendizagem de determinado tópico do currículo. Essa fase da educação de usuários caracterizou-se como “abordagem da fonte” [conceito de KUHLTHAU] ou “foco na coleção [conceito de STRIPLING].

A partir de 1960 as novas teorias pedagógicas davam margem à concepção da importância do bibliotecário no apoio ao planejamento pedagógico da escola. Em 1974, foi mencionado pela 1ª vez o termo *information literacy* quando o bibliotecário e então presidente de uma associação de indústrias de produtos de informação propôs que o governo norte americano

garantissem que a população do país desenvolvesse competência informacional que lhe permitisse utilizar a variedade de produtos informacionais disponíveis no mercado [...] para solucionar seus problemas de trabalho e a indústria da informação teria mercado garantido, a longo prazo, para seus produtos (CAMPELLO, 2003, p. 30).

Vê-se claramente que a expressão foi usada a partir de uma abordagem econômica. O termo *information literacy* logo começou a ser usado com cunho social e percebeu-se que “não se tratava apenas de buscar a informação, tratava-se de fazer uso dela para tomar decisões e resolver problemas” em função de um bem comum (DUDZIAK, 2003, p. 24). Para a autora, a década de 1970 se “caracterizou pela admissão de que a informação é essencial à sociedade.” Na década de 1980 surgiram diretrizes que tentaram definir melhor o papel do bibliotecário na escola. Com a influência do modelo didático construtivista se propôs o bibliotecário como professor que ensina a aprender e consultor didático.

Um documento publicado criticou a situação do ensino nos EUA e não citou a função da Biblioteca Escolar para reverter o quadro. Em 1984, como protesto, os bibliotecários fizeram uma onda de estudos sobre a importância da Biblioteca Escolar para o ensino e aprendizado. De acordo com o *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* (2000, apud GASQUE E TESCAROLO, 2010), o ano de 1989 marcou as iniciativas nos Estados Unidos da América nessa área.

Segundo Campello (2003), o documento *Building Partnerships for Learning* (1998), inovou ao apresentar o bibliotecário como líder na implementação do conceito de competência informacional no ambiente escolar.

A década de 1990 assistiu a um crescimento vertiginoso na produção científica sobre o letramento informacional. Dudziak (2003, p. 30) aponta que em 1998, a *American Library Association* (ALA) lançou um relatório de atualização. Nesse documento, delineia seis recomendações relativas ao letramento informacional, reafirmando

a premissa de adequação de sistemas e de profissionais de informação à realidade atual de multiplicidade de recursos e fontes informacionais e a necessidade de atuação interdisciplinar, integrando também os ambientes educacional e profissional.

Conceitos de letramento informacional

Sabe-se que é conhecida a polissemia da expressão original *information literacy*. Há vários termos que podem ser usados como alfabetização informacional, literacia, letramento informacional, habilidades em informação, competência informacional. Ao definir o processo de letramento informacional, Gasque (2010) explica que a primeira etapa de formação é a alfabetização, que engloba o reconhecimento do código alfabético, a assimilação do significado das palavras e a habilidade para traçar as letras. A alfabetização em informação também englobaria os “contatos iniciais com as ferramentas, produtos e serviços informacionais” (GASQUE, 2010, p. 86). Depois, num nível de maior complexidade viria a prática dessas atividades, tendo como consequência a geração de habilidades como a interação com o texto, sua assimilação, e uso da informação captada. O resultado do letramento informacional seria obter habilidades que culminariam em competências para buscar, selecionar e usar a informação.

Segundo Caregnato (2000) o letramento informacional engloba três classes de habilidades: acessar, avaliar e sintetizar informação.

Dudziak (2003, p. 29) explica que o letramento informacional incorpora “habilidades, conhecimentos e valores relacionados à busca, acesso, avaliação, organização e difusão da informação e do conhecimento.” A autora considera o aprendizado um fenômeno social em um “estado permanente de mudança”. Aponta que três concepções de letramento informacional se destacam. Elas derivam de atividades, objetivos diferentes e convivem simultaneamente:

- a concepção com ênfase na tecnologia da informação, onde as habilidades são desenvolvidas para a pesquisa e uso de instrumentos tecnológicos;
- a ênfase nos processos cognitivos onde há interpretação, se criam significados e o foco do estudo está no indivíduo;
- a ênfase no aprendizado, onde a dimensão social influencia “as ligações que se estabelecem entre habilidades, conhecimentos e valores” (DUDZIAK, 2003, p. 30).

Béguin-Verbrugge (*apud* CAVALCANTE, 2006, p. 53) defende que o assunto e a definição são amplos e devem “(...) *ir além de um conceito meramente voltado para habilidades técnicas e de métodos no tratamento e uso da informação*” o autor

ressalta que o foco deve estar no indivíduo e no seu contexto social. Para o autor, letramento informacional é um “conjunto de capacidades que permite a um indivíduo dominar o seu ambiente intelectual, material e social, localizando e tratando eficazmente a informação que é procedente”.

Uma definição muito difundida e aceita pelos pares é a da ALA (*apud* HATSCHBACH E OLINTO, 2008, p. 27) que explica que uma pessoa que passou pelo letramento informacional “deve ser capaz de reconhecer quando a informação é necessária e ter a habilidade de localizar, avaliar e usar efetivamente esta informação... e usar a informação de forma que os outros também possam aprender com ela” (ALA, 1989).

Dudziak (2003) explica que o letramento informacional é um “conjunto integrado de habilidades, conhecimentos e valores ligados à busca, acesso, organização, uso e apresentação da informação na resolução de problemas, utilizando, para tanto, o **pensamento crítico**” (grifo meu). Seguindo esse pensamento, no trabalho de Vitorino e Piantola (2009) o senso crítico é indicado como uma característica marcante do indivíduo que adquire competências através do letramento informacional. Tarapanoff, Suaiden e Oliveira (2002, p. 4) ressaltam que “pensar e raciocinar são o núcleo” do letramento informacional.

A partir desse panorama entende-se que letramento informacional é o processo vital ininterrupto e individual, derivado da alfabetização, em que são desenvolvidas habilidades e competências para buscar e decidir qual informação é proveitosa para solucionar questões.

3.3 Educação Especial

A Educação Especial é uma modalidade de atendimento especializado com o objetivo de assegurar a igualdade de acesso e permanência na escola. Os estudantes atendidos são os que se enquadram nas categorias: Deficiência Intelectual (DI), Deficiência auditiva (DA), Deficiência visual, Surdocegueira,

Deficiência física, Transtorno global do desenvolvimento (TGD), Deficiência múltipla, e Altas habilidades/ Superdotação. Esses estudantes são matriculados em turmas do Ensino Regular ou, de acordo com as suas necessidades, em caráter temporário nas turmas de atendimento exclusivo ou, ainda, nos Centros de Ensino Especial, além de outras formas de atendimento. A educação especial é oferecida em:

- Classes comuns do Ensino Regular,
- Salas de Recurso,
- Itinerância,
- Classes especiais,
- Classes de integração inversa,
- Centros de Ensino Especial (CEE's),
- Centro de Ensino Especial de Deficiência Visual (CEEDV),
- Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP),
- Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS),
- Programa de Educação Profissional Especial,
- Centro de Iniciação Desportiva (CID Paraolímpico),
- Classes Hospitalares.

A Educação Especial não é somente um atendimento especializado, nem um subsistema a parte. O objetivo da Educação Especial é incluir ou integrar os alunos, desde a Educação Infantil, nas classes regulares, e propiciar os suportes especiais para que superem suas limitações, sincronizando as ações, que se baseiam em instrumentos para se conseguir que cada aluno se supere e desenvolva competências e autonomia na vida diária. É importante compreender a importância da interação na educação em todos os níveis, tendo total enfoque na inclusão dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (ANEE) e cumprir sua missão ao possibilitar o desenvolvimento das competências desses alunos, ultrapassando os limites de sua realidade. A instituição de ensino deve fazer valer o direito a uma vida plena e à cidadania, apoiada pelo currículo, como instrumento de construção de competências. O professor da Educação Especial tem a responsabilidade de dominar o currículo além de sua competência específica, para tornar-se o agente

mobilizador dos conhecimentos necessários para fornecer o suporte pedagógico-metodológico ao aluno.

As *Diretrizes Pedagógicas* (DISTRITO FEDERAL. SEDF, 2008, p. 67) apontam a necessidade de que a proposta pedagógica da escola apóie o desenvolvimento e aprendizagem a partir de alguns pontos importantes:

- diversificar e flexibilizar o processo de ensino e de aprendizagem, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos;
- a identificação das necessidades educacionais especiais para justificar a priorização de recursos e meios favoráveis à sua educação;
- a adoção de currículos abertos e propostas curriculares diversificadas; a flexibilidade da organização e do funcionamento da instituição educacional, para atender à demanda diversificada dos alunos;
- a necessidade de incluir professores especializados, serviços de apoio e outros não convencionais, para favorecer o processo educacional.”.

3.4 Centro de Ensino Especial no Distrito Federal

O Centro de Ensino Especial (CEE), no Distrito Federal, constitui uma das possibilidades de atendimento em Educação Especial e define-se como uma instituição de atendimento educacional aos Alunos com Necessidade Educacional Especial (ANEE). Um Centro de Ensino Especial é um colégio que atende alunos com síndromes ou deficiências variadas, que não permitem sua permanência em escolas regulares, nas turmas inclusivas. Nesses casos há substituição curricular nos Centros de Ensino Especial, por meio da proposta de

um currículo funcional que atenda às necessidades e especificidades destes alunos e lhes possibilite o desenvolvimento de competências e habilidades que favoreçam a sua autonomia e maior participação na vida em sociedade (SEEDF, 2008, p. 72).

O atendimento na Educação Especial desenvolve as funções de complementação e suplementação curricular. Esse atendimento é realizado por professores especializados, que adaptam e utilizam: o currículo funcional, o da Educação Infantil, o do Ensino Fundamental (Séries e Anos Iniciais) e o de Educação de Jovens e Adultos (1º Segmento).

De acordo com as *Diretrizes Pedagógicas*, são atendidos nos Centros de Ensino Especial, exclusivamente os alunos que não possuem indicação imediata (DISTRITO FEDERAL. SEDF, 2008 p. 72):

- para a inclusão nas classes comuns ou para a integração nas classes especiais ou nas classes de integração inversa do ensino regular, por motivos relacionados às suas particularidades, considerando o processo avaliativo;
- alunos com deficiência(s) severa(s) – mental ou múltipla – cujo atendimento requeira currículo especial;
- crianças do Programa de Educação Precoce (de zero a três anos e onze meses), até que o sistema de ensino disponha de creches ou Centros de Educação Infantil suficientes;
- integrantes do Programa de Reabilitação e
- alunos com transtorno global do desenvolvimento, quando a gravidade do quadro clínico ou de suas manifestações de conduta não permitam sua permanência ou imediata inclusão na rede regular de ensino.

O tempo de permanência de atendimento dos alunos no CEE é estabelecido pela equipe pedagógica da instituição educacional em parceria com a Equipe de Apoio à Aprendizagem.

A proposta pedagógica dos Centros de Educação Especial é organizada em duas abordagens curriculares, conforme as características e necessidades educacionais dos alunos:

- Currículo adaptado: os alunos que têm alguma peculiaridade de atendimento, na faixa etária de 6 a 14 anos que necessitam de atendimento especial, mas não apresentam indicação imediata para inclusão no ensino regular, terão atendimento educacional em instituições educacionais especiais, com vistas à sua inclusão na instituição educacional regular, em classes especiais, integração inversa ou classe comum.
- O currículo Funcional será organizado, conforme previsto nas *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (2001, p. 58), para atender os alunos que não apresentarem, no momento, condições pedagógicas para currículo comum e que necessitam de uma organização curricular específica, como também para os alunos que, depois de esgotadas todas as possibilidades pedagógicas previstas nas adequações curriculares, não apresentarem indicação para a continuidade do processo de escolarização e não puderem atingir o nível exigido para conclusão do Ensino Fundamental.

Esse currículo [funcional] tem por objetivo estimular o desenvolvimento global dos alunos com necessidades educacionais especiais relacionadas à deficiência mental, múltiplas deficiências e condutas típicas, para aquisição de habilidades psicomotoras, de linguagem, de cognição e de atividades de vida autônoma e social (AVAs), possibilitando maior autonomia, independência e promoção da qualidade de vida (DISTRITO FEDERAL.SEDF, 2008, p. 73).

3.5 O Aluno com Necessidade Educacional Especial (ANEE)

De acordo com as *Diretrizes Pedagógicas* (DISTRITO FEDERAL. SEDF, 2008, p. 67), o A NEE

é aquele que apresenta, em comparação com a maioria das pessoas, significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos de caráter permanente, que acarretam dificuldades em sua interação com o meio físico e social. O atendimento em instituições especializadas é mantido (...) para alunos cujas condições não lhes possibilitam a integração ou a inclusão nas classes comuns de ensino regular.

É importante enfatizar, primeiramente, as necessidades do processo de ensino e de aprendizagem, mas para efeito de procedimentos técnicos, algumas classificações são utilizadas: Deficiência Intelectual (DI), Deficiência Visual (DV), Deficiência Auditiva (DA), Deficiência física, Deficiência Múltipla (DMu); Surdocegueira; Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD).

Deficiência intelectual (DI)

Segundo o documento *Orientação Pedagógica: Educação Especial* (DISTRITO FEDERAL. SEDF, 2010), Deficiência Intelectual é um estado particular de funcionamento do cérebro, iniciado na infância, caracterizado por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual (retardo na compreensão de ideias complexas, dificuldade de resolução de problemas, déficit na aprendizagem rápida) como no comportamento adaptativo (habilidades conceituais, sociais e práticas, que se adquire pela vivência do cotidiano).

Deficiência auditiva (DA) ou surdez

Perda bilateral, parcial ou total da audição, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz (DISTRITO FEDERAL. SEDF, 2010).

Deficiência visual (DV)

Refere-se a uma situação de perda total da visão – denominada cegueira – ou a um quadro de baixa visão. Pode-se, portanto, conceituá-la como

- cegueira: ausência total de visão, chegando, inclusive, à perda total de projeção de luz. O estudante cego necessita de atendimentos específicos, tais como: domínio do Braille, sorobã, orientação e mobilidade, dentre outros.
- baixa visão: prejuízo da função visual mesmo após tratamento e/ou refração óptica.

Surdocegueira

A pessoa surdocega tem a soma das barreiras que a surdez e a cegueira trazem e apresenta várias dificuldades em razão da falta de um sentido que lhe permita perceber os fatos do ambiente que a cerca. Essas crianças necessitam de “recursos e metodologias que possibilitem a construção do conhecimento com a utilização dos sentidos remanescentes, entre eles o cutâneo, cinestésico (corporal – articulações e músculos; e sensorial visceral), gustativo e olfativo (BRASIL. MEC, 2004 *apud* DISTRITO FEDERAL. SEDF, 2010, p. 26).

Deficiência múltipla (DMu)

É o caso em que o estudante tem duas, ou mais deficiências. A caracterização do estudante com deficiência múltipla não se dará apenas em

decorrência da somatória das suas deficiências, mas da observação quanto ao grau de implicação dessas deficiências para a pessoa. O nível de comprometimento de comunicação, de interação social e de aprendizagem é que determinam as necessidades educacionais do estudante.

Deficiência física

É o comprometimento do aparelho locomotor, de grau e gravidade variável, geralmente derivado de “lesões neurológicas, neuromusculares, ortopédicas, reumáticas ou má formação de natureza congênita” (DISTRITO FEDERAL. SEDF, 2010, p. 26).

Transtornos globais do desenvolvimento

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento são conceituados pelo documento *Orientação Pedagógica: Ensino Especial* (DISTRITO FEDERAL. SEDF, 2010. p. 28)

comprometimento grave e global em diversas áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social e recíproca, habilidades de comunicação ou presença de estereotípias de comportamento, interesses e atividades. Os prejuízos qualitativos que definem essas condições representam um desvio acentuado em relação ao nível de desenvolvimento ou idade mental do indivíduo.

Autismo

É caracterizado pelo desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes dos três anos, a partir de três domínios: interações sociais, comunicação e comportamento focalizado e repetitivo.

É de difícil diagnóstico porque é uma síndrome com múltiplas manifestações. O autista tem comprometimento acentuado nos comportamentos interpessoais: habilidades de comunicação, contato visual direto, posturas corporais, gestos. Há grande dificuldade de compartilhamento social (emoções, interesses, prazeres) e atraso ou ausência de comunicação oral.

Autismo atípico

Apresenta-se geralmente após a idade de três anos e tem características que não respondem aos três grupos de critérios diagnósticos do autismo clássico. A criança não apresentará manifestações suficientes em um ou dois dos três domínios psicopatológicos no autismo infantil (interações sociais; comunicação; comportamento focalizado e repetitivo).

Transtorno de Rett

Transtorno caracterizado por um desenvolvimento inicial aparentemente normal, seguido de uma perda parcial ou completa de linguagem, da marcha e do uso das mãos, associado a um atraso no desenvolvimento craniano e que ocorre habitualmente entre 7 e 24 meses.

Transtorno desintegrativo da infância

É antecedida por um período de desenvolvimento completamente normal, cuja característica é a perda manifesta das habilidades, anteriormente adquiridas em vários domínios do desenvolvimento, em um período de poucos meses. Ocorre uma perda global do interesse pelo ambiente, pela apresentação de condutas motoras estereotipadas, repetitivas e maneirismos, bem como por uma alteração da interação social e da comunicação. Pode ser também chamado de demência infantil, psicose desintegrativa, psicose simbiótica ou síndrome de Heller.

Transtorno de Asperger

Apresenta alteração das interações sociais, com um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Diferencia-se do autismo essencialmente pelo fato de não ser acompanhado de um retardo ou de uma deficiência de linguagem ou do desenvolvimento cognitivo. Esse transtorno é acompanhado, por vezes, de episódios psicóticos no início da idade adulta. É também chamado de psicopatia autística ou transtorno esquizóide da infância.

3.6 A Biblioteca Escolar

O ambiente da educação escolar é essencial para a formação do cidadão, pois é lá que se têm importantes interações sociais. Amaral e Garbin (2008, p. 2) observam que “a escola, sendo um espaço sócio-cultural tão forte, necessita adaptar-se ao seu tempo”. De acordo com o *Manifesto da IFLA/UNESCO para biblioteca escolar* (1999, p. 1),

a biblioteca escolar propicia informação e idéias fundamentais para o funcionamento bem sucedido [do ensino-aprendizagem] na atual sociedade, baseada na informação e no conhecimento. A biblioteca escolar habilita os estudantes para a aprendizagem ao longo da vida e desenvolve a imaginação, preparando-os para viver como cidadãos responsáveis.

Em um Centro de Ensino Especial, a relação com a escola é mais duradoura, pois a maioria dos alunos não sai para turmas de inclusão, no ensino regular. Os alunos passam a maior parte de sua vida (infanto- juvenil e adulta) tendo atendimento semanal no CEE.

O documento *Orientação Pedagógica: Educação Especial* (DISTRITO FEDERAL. SEDF, 2010, p. 36) explica que

a sala de aula representa o espaço real do processo de inclusão escolar; por isso, locus privilegiado do processo de aprendizagem e desenvolvimento. Na sala de aula, as demandas acadêmicas concretizam-se, as relações interpessoais professor-estudante e entre pares podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências curriculares e sociais. A diversidade presente no espaço escolar não é um entrave, mas um fator que contribui para a constituição de um ambiente propício à inclusão.

A Biblioteca Escolar tem como função principal prover o acesso da comunidade escolar aos materiais de apoio ao ensino (AMARAL E GARBIN, 2008, p. 6). Os autores apontam que a Biblioteca Escolar deve persuadir o corpo docente a ler e usar livros, orientar e incentivar a leitura. Barros (*apud* MATOS, 2003, p. 35) afirma que a Biblioteca Escolar “(...) existe indubitavelmente pela existência da escola; e assim sendo, ela respira escola, espelhando-a, e enfim tornando-se a extensão da própria escola”.

Ao abordar a questão da organização da coleção, Viana (2008, p. 44) ressalta a importância de manter algum tipo de padronização na organização do acervo (exemplo: CDD, CDU) para que os usuários se familiarizem com os padrões internacionais.

Ao se tratar da escola e da Biblioteca Escolar surge a necessidade de se conceituar o termo aprendizagem. Bordenave (1986, *apud* AMARAL E GARBIN, 2008, p. 5) define a aprendizagem como:

A modificação relativamente permanente na disposição ou na capacidade do ser humano, ocorrida como resultado de sua atividade e que não pode atribuir-se simplesmente ao processo de conhecimento e amadurecimento ou a causas biológicas como enfermidades ou mutações genéticas.

Farias e Vitorino (2009, p. 13) observam que *“A Biblioteca Escolar é [ou deveria ser] vista como um espaço de expressão e aprendizado, e se tiver seu potencial devidamente explorado pode tornar-se mediadora no aprendizado, com vistas à competência informacional”*.

Quanto ao seu acervo, Abreu (2008, p. 30) explica que os *Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação* sugerem que a Biblioteca seja um “espaço de diversidade textual”. A autora observa que a Sociedade da Informação e do Conhecimento (SIC) tem abundância de informação em diferentes formatos e considera importante a Biblioteca Escolar representar essa variedade no seu acervo. A autora ressalta que a coleção da Biblioteca Escolar e a política de acervo devem representar as peculiaridades da comunidade escolar e da proposta pedagógica da escola.

A Biblioteca Escolar é necessária como apoio ao processo de ensino-aprendizagem, é instrumento que deve contemplar os professores para atualização, busca, acesso e uso da informação.

3.7 O Profissional Bibliotecário no Ambiente Escolar

A Sociedade da Informação e do Conhecimento tem como eixo principal a informação e todos os trâmites que a cercam. Nessa sociedade movida pela informação, a educação ultrapassa os limites da sala de aula e permeia fortemente todos ambientes: familiar, profissional, cultural e de entretenimento.

Tarapanoff, Suaiden e Oliveira (2002, p. 3) propõem que a disponibilização de tecnologias, a consciência da importância da informação e a habilidade para o bom uso da informação não são suficientes para afirmar que a SIC existe. Os autores consideram essencial alfabetizar em informação a grande massa para a construção de uma “cultura informacional”, que pode gerar uma “inteligência coletiva”. É necessária a adequação de profissionais para essa realidade dinâmica da SIC. Borges (2004, p. 57) observa que o profissional da informação deve ser

capaz de utilizar novos processos e instrumentos tecnológicos, estar inserido nessa sociedade da informação e do conhecimento, que faz uso intensivo e em larga escala do computador para processamento de dados, redes de informação e comunicação, automação de processos produtivos, enfim que esteja inserido no contexto da informação, do conhecimento e das tecnologias de informação disponíveis.

No centro desse fenômeno está o “*profissional da informação, [que] para desempenhar seu papel de animador da inteligência coletiva, deve ser um mediador da informação*” (TARAPANOFF, SUAIDEN E OLIVEIRA, 2002, p. 5), assim como os professores o são.

Na biblioteca escolar o bibliotecário deve buscar qualificação na área que está interagindo, buscando complementar sua formação, entre outros, com cursos de Letras, Pedagogia, Psicologia, para apoiar sua função de educador.

3.8 Necessidade de Informação

A Ciência da Informação engloba várias linhas de estudo da informação e seus trâmites. Uma pessoa procura informação quando há, nas palavras de Le Coadic (1996, p. 39), “a existência de um problema a resolver, um objetivo a atingir e a constatação de um estado anômalo de conhecimento, insuficiente ou inadequado”. O trabalho de Figueiredo (*apud* COSTA, SILVA e RAMALHO, 2009) explica a importância de considerar dois tipos de necessidades de informação: a necessidade de informação em função do conhecimento, quando é impulsionada pelo desejo de saber e a necessidade de informação em função da ação, que resulta de uma demanda relacionada a atividades pessoais ou de trabalho. Costa, Silva e Ramalho (2009, p.3) explicam que as pessoas demandam “informação que lhes permita permanecer nos contextos que habitam. Tal informação é em proveito próprio e das

instituições que participam”.

Gasque e Costa (2003) explicam que nos modelos de Wilson e Imbernón as necessidades de informação podem ser definidas como psicológicas (diz respeito à personalidade do indivíduo), afetivas (papéis que ele desempenha na sociedade) ou cognitivas (em que o contexto econômico, tecnológico e político influenciam os papéis sociais que o indivíduo exerce).

Em suma, necessidade de informação corresponde a um déficit informacional, relacionados a campos emocionais, psicológicos e cognitivos. A busca da informação pode ser dividida em ativa, quando o usuário tem a atitude de sanar um déficit, e passiva, quando a informação vem até ele. O uso estaria relacionado estritamente à utilização da informação, propriamente dita, e a transferência corresponde à transferência do conhecimento, já internalizado pelo usuário.

3.9 Comportamento Informacional e Comportamento de Busca

A busca pela informação decorre da necessidade do indivíduo em suprir suas carências informacionais, seja para realização de um projeto, realização das suas atividades intelectuais ou tomada de decisões.

Para Marchionini (*apud* CRESPO, 2005, p.27) “a busca de informação é composta por diversos estágios que compõem um processo, os quais envolvem aspectos relacionados aos sentimentos que motivam os indivíduos a sua percepção a respeito da questão que precisam pesquisar, entre outros”.

O comportamento de busca do usuário é analisado a partir de um conjunto de ações e interações ocorridas durante o processo de busca, em sistemas de informação manuais ou sistemas baseados em computador.

Krikelas define esta atividade (*apud* COSTA, 2009): “o comportamento de busca pode ser definido como uma atividade que o indivíduo exerce quando se empenha em identificar uma mensagem para satisfazer uma necessidade percebida”. Para Gasque e Costa (2003) “a maneira como o indivíduo age durante o

processo de busca da informação define o seu comportamento informacional”.

Quanto às necessidades de informação, Gasque e Costa (2003) explicam que nos modelos de Wilson e Imbernón as necessidades de informação podem ser definidas como psicológicas (diz respeito à personalidade do indivíduo), afetivas (papéis que ele desempenha na sociedade) ou cognitivas (com os vários contextos econômicos, tecnológicos, políticos influenciam os diferentes papéis sociais que exerce).

Diversos modelos teóricos foram desenvolvidos para estudar e explicar este fenômeno, dentre os quais se destacam os de Wilson, Ellis, Dervin e Khulthau, dentre outros. Wilson (2006) classificou os diferentes tipos de comportamento de busca em: atenção passiva, busca passiva, busca ativa e busca continuada.

Gasque e Costa (2003, p.57) consideram que “a maneira como o indivíduo age durante o processo de busca da informação define o seu comportamento informacional”.

O comportamento informacional corresponde a uma série de atividades do usuário relacionadas à informação, desde a necessidade, passando pela busca, seu uso, até a transferência.

3.10 Usuário da Informação: Comportamento de Busca de Professores

Os professores estão diretamente ligados à informação, e tem atuação em, além de outras áreas, na transferência da informação. Segundo Barreto (2002) “(...) *a transferência tem uma conotação de passagem, deslocamento e transmutação se colocada como formação de nova espécie por meio de mutações, como uma reconstrução de estruturas significantes*”. Neste contexto, torna-se imprescindível para os educadores e para o bom desempenho de suas atividades que estejam em constante processo de atualização informacional e que possuam as informações corretas a serem ensinadas, o que está diretamente relacionado à formação

continuada. Para Gasque e Costa (2003, p. 55)

(...) formação diz respeito a um processo de desenvolvimento contínuo para a aquisição de conhecimentos, atitudes e competências gerais, ainda mais se levar em conta que com a inclusão tecnológica, a difusão da Internet e a explosão informacional, os padrões de conhecimento estão em rápida e constante mudança. Para o desenvolvimento das competências, é necessário ao professor estar inserido em um processo de formação permanente e a busca de informações constante para a construção de novos conhecimentos.

Imbernón (*apud* GASQUE E COSTA, 2003) propõe quatro componentes de informação que integram a formação do professor: o científico, o psicopedagógico, o da prática docente e o cultural. Neste estudo serão abordadas as informações psicopedagógicas, que se referem a aspectos socioeducativos: relação entre escola e sociedade; e a aspectos da metodologia de ensino e aprendizagem: planejamento e programação do trabalho escolar, questões disciplinares, adaptação e desenvolvimento psicológico dos alunos.

3.11 Modelos de Pesquisa de Comportamento de Busca de Informação

Os primeiros modelos de estudo de usuários eram quantitativos e pesquisavam indicadores de frequência de uso de bibliotecas e seus sistemas. Com o passar dos anos, os estudos passaram a focar os usuários de informação, suas características e comportamento.

O modelo de comportamento de busca de David Ellis (1989, *apud* MARTÍNEZ-SILVEIRA E ODDONE, 2007, p. 124) propõe uma série de categorias dentro do processo de busca por informação:

começar (atividades de início da busca); encadear (prosseguir a busca); browsing (busca semidirigida em locais potenciais de busca); diferenciar (filtrar e selecionar); monitorar (continuar revendo as fontes identificadas como essenciais); extrair (trabalhar sistematicamente com as fontes de interesse); verificar (conferir a veracidade das informações) e finalizar .

Crespo e Caregnato (2003, p. 255) explicam que o modelo de Ellis é centrado em aspectos cognitivos do processo de busca de informação e não estabelece estágios, por que considera que as características variadas se intercalam nesse processo. O modelo não enfatiza sentimentos, se preocupa em analisar o

usuário na “forma como age para obter o que necessita”. Seguindo essa linha de abordagem cognitiva, o modelo de Dervin (1992, *apud* MARTÍNEZ-SILVEIRA E ODDONE, 2007) estuda a necessidade como um processo mental mutante e não linear.

O modelo de análise de Kuhlthau enfatiza sentimentos que são inerentes aos diversos estágios do processo de busca de informação e propõe que esses estágios devem respeitar uma ordem de ocorrência, “contudo, sua perspectiva é fenomenológica, não tanto cognitiva” (CRESPO e CAREGNATO, 2003, p. 24). Kuhlthau menciona seis processos: início, seleção, exploração, formulação, coleta, apresentação. “No entanto, nem Kuhlthau nem Ellis consideram a busca de informação em seu contexto mais amplo, excluindo dos seus modelos o contexto social, político e cultural que os envolve” (CRESPO e CAREGNATO, 2003, p. 255).

Wilson criou seu primeiro modelo de análise do comportamento de busca em 1981, no qual “ênfatisa a busca ativa da informação, a partir da percepção da necessidade de informação” (*apud* CRUZ *et al*, 2011).

O modelo de Wilson propõe que as necessidades surgem a partir de três fatores: fisiológicos, afetivos e cognitivos, sendo que os mesmos fatores que impulsionam a busca também funcionam como barreiras a ela. De acordo com Wilson e Walsh (1996, *apud* MARTÍNEZ -SILVEIRA E ODDONE, 2007, p. 121), são oito as variáveis que intervêm no processo de busca informacional: pessoais, emocionais, educacionais, demográficas, sociais ou interpessoais, de meio ambiente, econômicas, relativas às fontes (acesso, credibilidade, canais de comunicação).

Rocha (2011) aponta que essas barreiras que intervêm no processo de busca da informação têm sido discutidas no estudo da personalidade, na comunicação da literatura da saúde, na pesquisa do consumidor e nos estudos sobre inovação. Wilson e Walsh (1996 *apud* ROCHA, 2011, p. 48) explicam a natureza de cada uma das variáveis:

- Psicológica: quando surgem barreiras relacionadas às características pessoais, fisiológicas, cognitivas e emocionais;
- Demográfica: problemas referentes à idade, sexo e outros fatores;
- Interpessoal: problemas interpessoais podem surgir quando a fonte de informação é uma pessoa, ou onde a interação interpessoal é necessária

para se obter acesso a outros tipos de fontes de informação. Fatores sociais também podem surgir como barreiras;

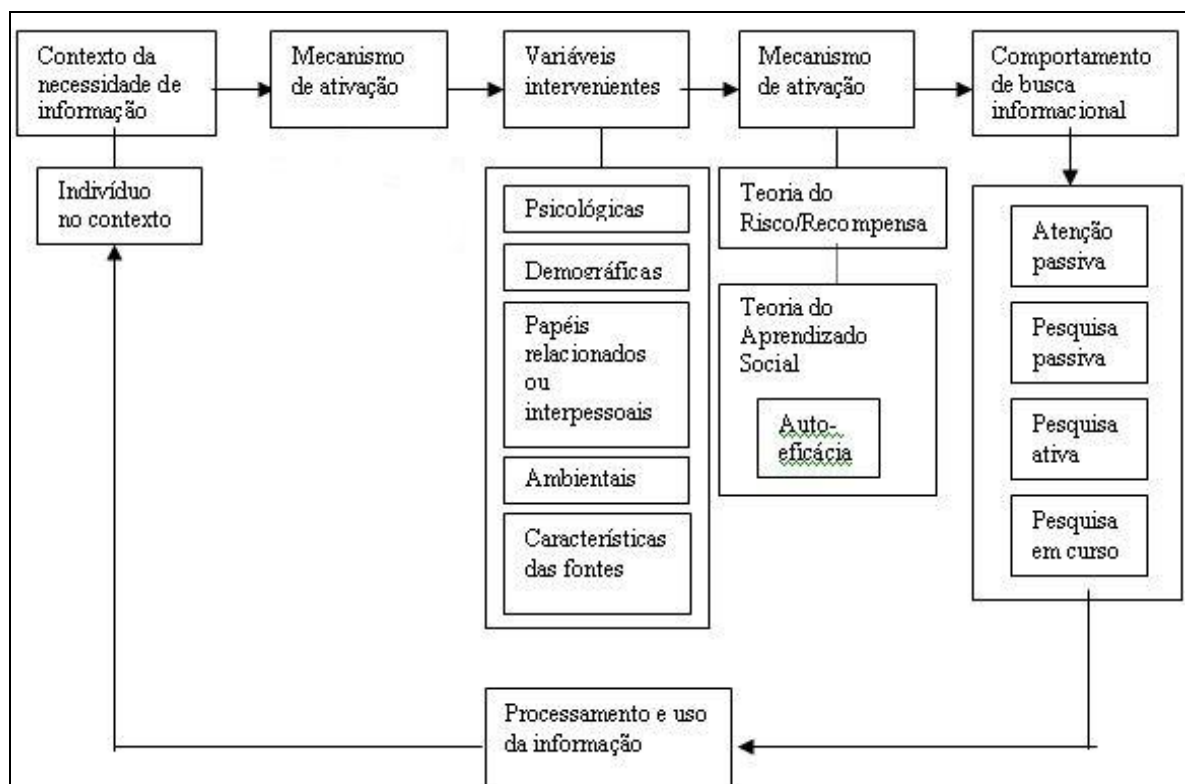
- Ambiental: o ambiente em geral também pode apresentar problemas como a falta de tempo disponível, a localização geográfica e as diferenças culturais;
- Características da fonte: problemas relacionados ao acesso, credibilidade e canal de comunicação da fonte de informação.

Cruz *et al* (2011) observam que o modelo aperfeiçoado de Wilson apresentou conceitos como:

- os mecanismos de ativação;
- o caráter cíclico da busca;
- a importância do contexto e a categorização de variáveis intervenientes, envolvidas com os aspectos individual, social e ambiental do indivíduo.

Neste novo modelo, Wilson (*apud* CRUZ *et al*, 2011) defende que “as características pessoais do indivíduo e as características das fontes formais e informais de informação influenciam na ocorrência e no tipo de necessidade, afetando a percepção das barreiras, para se obter a informação e as maneiras pelas quais as necessidades podem ser atendidas”.

Figura 1: Modelo revisado de Wilson (1996)



O modelo revisado de Wilson apresenta características importantes do processo de busca de informação, como o caráter cíclico da busca, em que a retroalimentação, ou *feedback*, é importante ação, que define o fim da busca ou o seu recomeço.

Apresenta o indivíduo no contexto, no presente estudo é o professor do CEE, influenciado pelo “Contexto da necessidade de informação”, em que a convivência com os pares, comunidade escolar e as demandas relacionadas a esse ambiente influenciam a ocorrência de necessidades.

O “Mecanismo de ativação” se refere à situação, descrita por Dervin (1992) como “lacuna”, na qual o indivíduo percebe que está num “estado anômalo de conhecimento, insuficiente ou inadequado” (LE COADIC, 1996, p. 39). As “variáveis intervenientes” podem influenciar a busca de informação, pois são ao mesmo tempo estímulo e barreiras nesse processo. O “Mecanismo de ativação” é influenciado pela “Teoria do Risco/Recompensa”: quanto maior a possibilidade de recompensa, proporcionalmente maior será o esforço para cumprir o objetivo. Também há a influência da “Teoria do Aprendizado Social”, na qual o indivíduo pode ter a sensação de que consegue encontrar a informação sozinho. A “Auto-eficácia” também participaria do processo: o indivíduo está num contexto, junto a pares que compartilham experiências, podendo influenciar o padrão de comportamento de busca de informação.

O “Comportamento de busca informacional” é a atitude de buscar a informação. Wilson introduziu outros níveis de comportamento informacional, tais como:

atenção passiva: corresponde a ouvir rádio ou assistir programas de televisão como forma de adquirir informação; busca passiva: significa um tipo de busca (ou outro comportamento) que resulta na aquisição de informação que é relevante para o indivíduo; busca ativa: é o tipo de busca mais comum, onde um indivíduo ativamente busca a informação que necessita; busca em andamento: estabelecida somente no plano das ideias (WILSON, 1996, *apud* ROCHA, 2011).

Em seguida há o “Processamento e uso da informação”, que pode finalizar o processo ou gerar um novo ciclo de busca de informação.

O impulso gerador da busca por informação é cognitivo. Os professores serão pesquisados a partir desse ponto, que é derivado de suas atividades profissionais. O modelo revisado de Wilson (1996) foi escolhido por sua abordagem

cognitiva e por acreditar-se que ele contempla características importantes do processo de busca de informação, como o contexto social e a influência do campo profissional de atuação do usuário de informação.

3.12 Parâmetros Relativos à Competência Informacional

Há alguns indicadores de competência importantes para avaliar capacidades de buscar, acessar e usar informação. Essas competências se dividem em três grandes áreas (MACKENZIE *apud* IFLA, 2008, p. 8):

- Explorar: habilidade para localizar a informação relevante, filtrá-la, classificá-la e selecioná-la.
- Interpretar: habilidade para transformar os dados e informação em conhecimento, insight e compreensão.
- Criar novas ideias: desenvolvimento de novos conceitos.

A IFLA (2008, p. 8) apresenta nas *Diretrizes sobre desenvolvimento de habilidades em informação para a aprendizagem permanente*, algumas explicações importantes: a habilidade em informação tem “ênfase na atenção às atitudes informacionais”; a competência em informação é a “combinação de perícias e metas das habilidades em informação”, inclui atitude certa para a aprendizagem em si mesmo; uso de ferramentas como os tutoriais em linha; o uso de técnicas, como o trabalho com grupos; e o uso de métodos, como confiar nos orientadores, treinadores e mediadores.

O documento da ACRL (*apud* CAVALCANTE, 2006), apresenta alguns indicadores de competência importantes para avaliar capacidades no uso da informação. De acordo com estes princípios apresentados, uma pessoa competente no uso da informação é capaz de:

- tomar consciência da sua necessidade de informação,
- encontrar informação necessária,
- avaliar a qualidade de diferentes fontes de informação,
- utilizar eficazmente a informação em função de um objetivo dado,
- gerar informação de um modo socialmente aceitável.

O trabalho de Marland (*apud* CAMPELLO, 2003, p. 30), embora voltado ao contexto norte-americano, na década de 1980, tem questionamentos que são pertinentes e atuais à realidade brasileira. O autor enumera as principais proposições acerca da competência em informação:

- O que é que eu preciso fazer? (formulação e análise de necessidades);
- Onde é que eu posso ir? (identificação e avaliação de recursos adequados);
- Onde é que eu consigo a informação? (localização individual de recursos);
- Que recursos devo usar? (exame, seleção e rejeição de recursos);
- Como devo usar os recursos? (interrogação dos recursos);
- O que devo registrar? (registro e armazenamento de informação);
- Será que tenho a informação de que preciso? (interpretação, análise, síntese, avaliação);
- Como devo fazer a apresentação? (apresentação, comunicação);
- O que é que eu obtive? (avaliação).

As diretrizes propostas pela IFLA (2008) consideram a comunicação e uso da informação como importantes indicativos de competência informacional. Esse parâmetro engloba a compreensão e respeito das regras de uso legal da propriedade intelectual e dos padrões de referência.

Os estudos acerca dos parâmetros para avaliar a competência em informação englobam as atividades de busca, seleção, acesso, uso, apresentação da informação e assimilação.

4 METODOLOGIA

Esta monografia está estruturada a partir de três pesquisas: documental, descritiva e exploratória.

A pesquisa documental tem como resultado a revisão de literatura. Foi realizado um levantamento bibliográfico nos repositórios da UnB, da UNICAMP, em bases de dados, como Scielo e IBICT, em revistas digitais, sites governamentais e buscadores Bing, Google e Google Acadêmico. Foram pesquisadas revistas digitais de Ciência da Informação e Documentação, revistas digitais de educação, sites governamentais sobre educação, livros de Ciência da Informação, anais de congressos e seminários.

As palavras-chave utilizadas foram: letramento informacional, competência em informação, habilidades em informação, alfabetização informacional, *Information Literacy*, ensino especial, aluno especial, comportamento de busca de informação, necessidade de informação, uso de informação, professores.

A pesquisa descritiva busca elaborar um diagnóstico, para o entendimento da realidade atual do Centro de Ensino Especial 01 de Brasília. Esse diagnóstico contextualiza o ambiente da pesquisa exploratória, que estuda a estrutura e modalidades de atendimento do aluno especial no DF, incluindo a Secretaria de Educação do DF e as Regionais de Ensino.

A pesquisa exploratória visa estudar dois aspectos: comportamento de busca de informação e a competência informacional dos professores do Centro de Ensino Especial 01 de Brasília (CEE 01 BsB). A primeira parte levanta dados sobre o comportamento de busca de informação, de um total de 120 professores do CEE 01 BsB é extraída uma amostra, utilizando-se o critério aleatório ou acidental. A segunda pesquisa aborda o estudo qualitativo na área de *Information Literacy* (competência informacional), a partir dos mesmos professores, com uma amostra coletada pelo mesmo critério aleatório ou acidental. São utilizados os parâmetros propostos pela IFLA (2008), ACRL (2000) e as proposições de Marland (*apud* CAMPELLO, 2003, p. 30), que enumera as competências necessárias para uma busca efetiva de informação. Algumas questões para a análise dos parâmetros sobre competência informacional se basearam no questionário de Mata (2009).

5 ESTUDO DE CASO: COMPORTAMENTO DE BUSCA POR INFORMAÇÃO E A COMPETÊNCIA INFORMACIONAL DOS PROFESSORES DO CENTRO DE ENSINO ESPECIAL 01 DE BRASÍLIA (CEE 01 BsB)

5.1 Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) é um órgão da Administração Direta, integrante da estrutura básica da Administração do DF, distribuída em 32 pastas. É organizada segundo seu regimento, instituído pelo Decreto nº 27.591/2007.

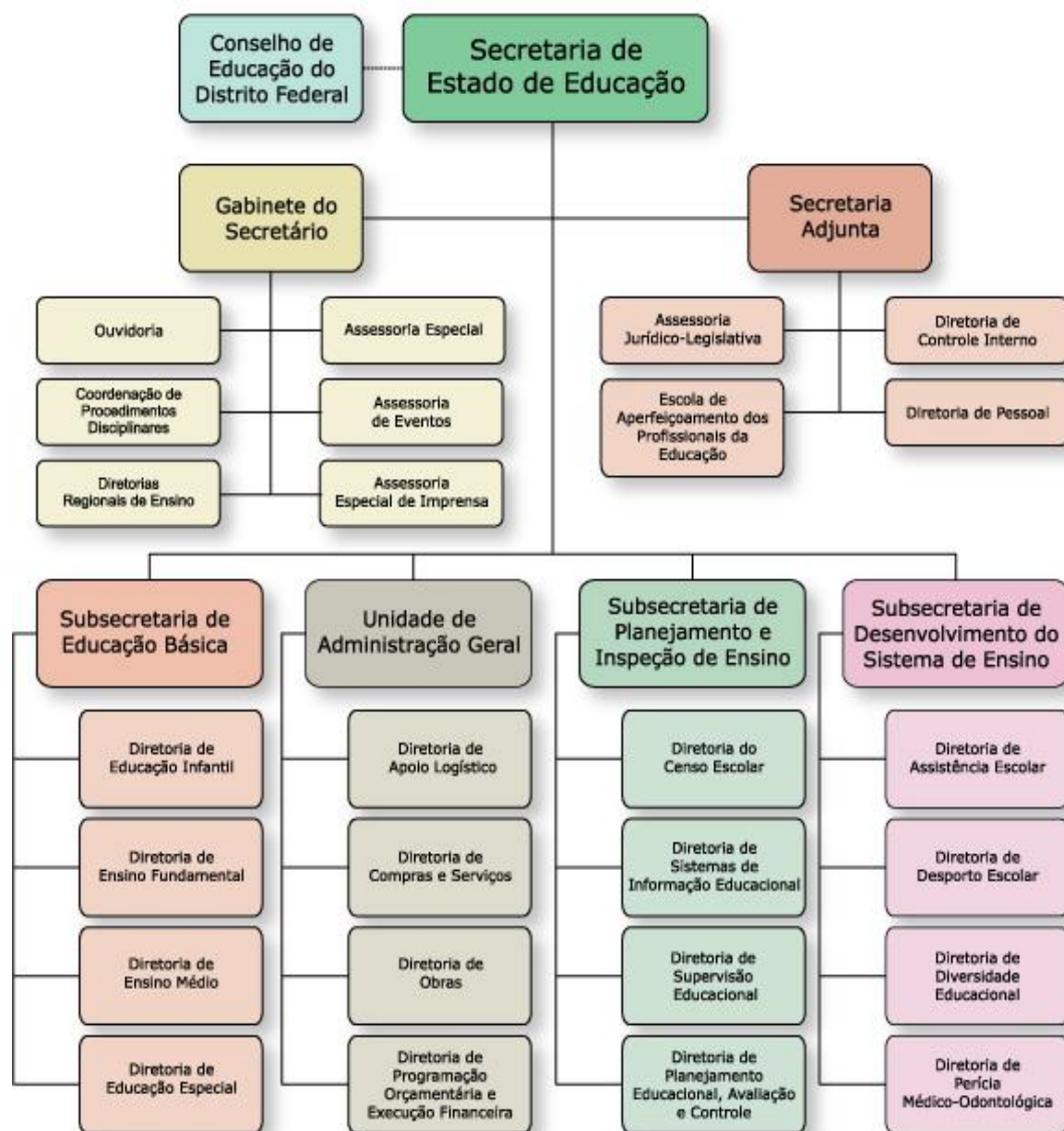
Suas competências são: a educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e a educação de jovens e adultos), educação profissional, educação especial, formação dos profissionais da educação, assistência ao educando, infra-estrutura de ensino, que abrange todo aparato físico e sua manutenção.

Estrutura organizacional

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal possui organização simplificada, visando agilidade nos processos de sua responsabilidade. As Diretorias Regionais de Ensino estão subordinadas diretamente ao gabinete do Secretário de Educação.

A Subsecretaria de Educação Básica cuida da organização das modalidades de atendimento educacional, na qual se encontra a Diretoria de Educação Especial, conforme a Figura 2:

Figura 2: Organograma da SEDF



Fonte: Site da Secretaria de Educação do Distrito Federal

Observa-se que na “Subsecretaria de Desenvolvimento do Sistema de Ensino” existem quatro diretorias de: Assistência Escolar, Desporto Escolar, Diversidade Educacional, Perícia Médico - Odontológica.

O processo de ensino-aprendizagem exige a inclusão da biblioteca como uma área estruturada, contando com recursos humanos, materiais e financeiros, para que sua ação dê resultados esperados, contribuindo efetivamente para uma educação de qualidade.

5.2 Centros de Ensino Especial no Distrito Federal

No Distrito Federal o atendimento educacional especial é oferecido pelas instituições educacionais especiais do quadro fixo da Secretaria de Educação ou através de instituições credenciadas. As Escolas de Ensino Especial da SEDF presentes no quadro fixo estão distribuídas como mostra o Quadro 1:

Quadro 1: Instituições educacionais especiais da SEDF

Instituições Educacionais Especiais		
DRE	Nº Inst.	Nome das Instituições
Plano Piloto/ Cruzeiro	3	Centro de Ensino Especial 01 de Brasília
		Centro de Ensino Especial 02 de Brasília
		Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais
Brazlândia	1	Centro de Ensino Especial 01 de Brazlândia
Ceilândia	2	Centro de Ensino Especial 01 de Ceilândia
		Centro de Ensino Especial 02 de Ceilândia
Gama	1	Centro de Ensino Especial 01 do Gama
Guará	1	Centro de Ensino Especial 01 do Guará
Núcleo Bandeirante	0	-
Planaltina	1	Centro de Ensino Especial 01 de Planaltina
Sobradinho	1	Centro de Ensino Especial 01 de Sobradinho
Taguatinga	1	Centro de Ensino Especial 01 de Taguatinga
Samambaia	1	Centro de Ensino Especial 01 de Samambaia
Paranoá	0	-
Santa Maria	1	Centro de Ensino Especial 01 de Santa Maria
São Sebastião	0	-
Recanto das Emas	0	-
Total	13	

Fonte SEDF, Censo Escolar 2008.

5.3 Diretoria Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro-DRE PP/C

A Diretoria Regional de Ensino do Plano Piloto/ Cruzeiro (DRE PP/C) é constituída por 101 escolas. Estas escolas oferecem as modalidades de ensino infantil (jardim de infância); ensino fundamental; ensino médio (2º grau); Educação de Jovens e Adultos (EJA); ensino especial e as disciplinas complementares nas Escolas Parque e Centros Interescolares de Línguas. Na DRE PP/C há três Centros de Ensino Especial. Esta monografia estuda o CEE 01 BsB.

5.4 Centro de Ensino Especial 01 de Brasília (CEE 01 BsB)

O Centro de Ensino Especial 01 de Brasília (CEE 01 BsB) foi inaugurado em 27 de agosto de 1973, como Centro de Educação de Deficientes Mentais. Passou a ser chamado de Centro de Ensino Especial 01 de Brasília, depois ganhou o nome de Centro Integrado de Ensino Especial, pois contava com parcerias com a Secretaria de Saúde, Serviço Social e Trabalho. Em 2010, voltou a ser denominado Centro de Ensino Especial 01 de Brasília.

O CEE 01 BsB oferece as modalidades de atendimento suplementar (quando o aluno é atendido prioritariamente no CEE) e atendimento complementar (quando o aluno frequenta outro colégio e tem atendimento no CEE, em turno contrário). O CEE 01 BsB atende no modo complementar através do CAS (Centro de Apoio ao Surdo) e do Núcleo Complementar de Informática.

A faixa etária dos alunos vai dos 16 anos até os 61 anos (aluno mais idoso atualmente). As turmas são divididas por deficiências ou síndromes com características próximas. A demanda de alunos atendidos no CEE 01 de BsB, em 2012, é demonstrada no Quadro 2:

Quadro 2: Número de alunos do CEE 01 BsB

Turno	DMu	DI	TGD	TOTAL
Matutino	48	43	11	102
Vespertino	41	34	17	92
Total	89	77	28	194

Fonte: SEDF, Censo Escolar, 2012

Legenda:

DMu= Deficiência Múltipla

DI= Deficiência Intelectual

TGD= Transtorno Global do Desenvolvimento

5.5 Recursos Disponíveis

5.5.1 Recursos humanos

Os servidores públicos do Distrito Federal são regidos pela Lei Complementar 840/2011. Dentro da Secretaria de Educação, a carreira dos professores é estruturada segundo a Lei nº 4.075/2007. Os servidores da carreira Assistência à Educação são regidos pela Lei nº 3.319/2004 e pela Lei 4458/2009.

De acordo com o levantamento do Censo Escolar (abril/2012), o CEE 01 BsB dispõe do seguinte número de funcionários, demonstrado no Quadro 3:

Quadro 3: Número de funcionários do CEE 01 BsB

Recursos humanos	Efetivos	Temporários	Total
Professores	107	14	121
Auxiliares de educação	33	—	33
Total	140	14	154

Fonte: SEDF, Censo Escolar, 2012

É importante observar que existem 194 alunos (Quadro 2) atendidos por 121 professores e 33 auxiliares de educação. Em um CEE é comum a bidocência, quando um aluno tem um professor só para ele.

5.5.2 Conselho escolar

O Conselho Escolar é a instância que representa e delibera os assuntos pertinentes à comunidade escolar, dentro da ideia de Gestão Compartilhada.

O Conselho Escolar é uma equipe mista, formada por representantes do segmento de pais e alunos, da carreira Magistério, do cargo Especialista em Educação, da carreira Assistência à Educação, tendo o diretor cargo nato nessa equipe, presidida por um dos membros, escolhidos por eleição direta da comunidade escolar. O Conselho tem papel muito importante no funcionamento da escola, pois é ele que delibera sobre prioridades de aplicação de recursos, fiscaliza os gastos e investimentos das verbas utilizadas pela direção e também auxilia no processo de decisão sobre atividades extracurriculares para inclusão e entretenimento dos alunos.

5.5.3 Associação de Pais e Mestres (APM)

A Associação de Pais e Mestres é uma organização dentro da escola, devidamente registrada com CNPJ, que mobiliza ações e recursos financeiros para complementar e apoiar os diversos projetos da escola, como a cantina da APM, a oficina profissionalizante de lavagem de carros, a oficina de artesanato das mães. No CEE 01 BsB a APM está constituída por: presidenta da APM e vice-presidenta; secretária, tesoureira e seus respectivos suplentes.

5.5.4 Recursos materiais

A escola se situa em uma área de 20.000 m², no Plano Piloto, na Asa Sul, ao lado do Parque da Cidade. É formada por oito blocos em forma de dodecaedros,

com jardins centrais, tendo a aparência de uma colméia, como mostra a Figura 3, da época da sua inauguração:

Figura 3: Vista aérea do CEE 01 BsB



Fonte: Arquivo do CEE 01 BsB

A base física do CEE 01 BsB é ampla, com estrutura que não implica em preocupação com espaço:

- 01 piscina de 405 m² com casa de máquinas e vestiário;
- Depósito de móveis e de materiais para piscina;
- Quadra desportiva;
- Horta;
- 04 estacionamentos descobertos;
- 63 salas de aula, sem banheiros;
- 06 salas de aula, com banheiros individuais;
- 01 refeitório com cozinha;
- 18 banheiros comuns distribuídos entre os módulos;
- 01 laboratório de informática para os alunos do CEE 01 BSB;
- 01 laboratório de informática para alunos da modalidade de atendimento complementar (inclusão);
- 01 salão de dança;
- 01 salão de Educação Física;

A parte administrativa e de apoio educacional é composta por:

- 01 sala para direção com 01 banheiro;
- 01 sala para Supervisão Administrativa;
- 01 sala para Supervisão Pedagógica;
- 02 salas para Coordenação;
- 01 sala para Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem;
- 01 sala para Orientação Educacional;

Conta também com áreas de infra-estrutura e logística:

- 01 sala para Secretaria Escolar;
- 01 sala para APM e Conselho Escolar;
- 01 sala para apoio à família;
- 01 sala de professores com 01 banheiro;
- 01 cantina para trabalhadores da escola;
- 01 depósito pedagógico;
- 01 depósito de alimentos;
- 02 depósitos para projetos – Expressão Corporal;
- 01 depósito de material de limpeza;
- 01 depósito de material de construção;
- 01 guarita no portão de entrada.

5.5.5 Inexistência de Biblioteca no CEE 01 BsB

O CEE 01 BsB conta com grande estrutura física e educacional, mas não existe biblioteca na escola. Na escola há livros na “Oficina de Contos”, na qual uma professora presta atendimento, dispondo de um horário para cada grupo de alunos por semana. Nesse atendimento, os alunos tem contato com livros coloridos, com brilhos, texturas e figuras 2D, dispondo de pouca ou nenhuma escrita. O diálogo se dá através da professora, que conta as histórias.

Os professores não dispõem de um local de atendimento as suas necessidades de informação, seja para atualização, planejamento de aulas, ou para seu crescimento profissional

5.5.6 Recursos tecnológicos

O CEE 01 BsB conta com dois laboratórios de informática para atendimento

aos alunos, ambos equipados com softwares criados para atendimento educacional especial e propiciando o acesso à Internet aos professores do setor.

5.5.7 Recursos financeiros

Programa de descentralização administrativa e financeira

O Programa de Descentralização Administrativa e Financeira (PDAF) foi implantado pela SEDF em 2007. Tem por objetivo principal oferecer autonomia gerencial às escolas e Diretorias Regionais de Ensino (DRE's), possibilitando efetivas condições para colocar em prática seus projetos pedagógicos, administrativos e financeiros. O PDAF propõe facilitar as ações e atividades para melhorar as condições das escolas.

De acordo com a Portaria nº 171/2008, a aplicação dos recursos deve respeitar o Plano de Aplicação, elaborado pelas Unidades Executoras. Esse Plano de Aplicação deve atender às determinações da Ata de Prioridades, elaborada pelo Conselho Escolar, que é a instância de deliberação e representação da comunidade escolar, devendo estar formalmente constituída e ativa. Deve respeitar as disposições da Portaria nº 171/2008 relativas à aquisição de material permanente, material de consumo, realização de pequenos reparos, contratação de serviços e pagamento de despesas (luz, água, gás, telefone, Internet, etc.).

A SEDF se encarrega de ações de ordem estrutural, tais como reparos em instalações elétricas e hidráulicas, aquisição de computadores e soluções de impressão, aquisição de novas metodologias de ensino, capacitação de pessoal, contratação de empresas de vigilância e serviços de monitoramento eletrônico.

Paralelamente ao acompanhamento do uso dos recursos e às prestações de contas pelas instâncias de representação da comunidade escolar, o PDAF é monitorado pela Diretoria de Controle Interno (DCI) da SEDF, bem como pela Corregedoria-Geral, Ministério Público e Tribunal de Contas do Distrito Federal.

A adesão ao PDAF está vinculada a um Termo Compromisso, assinado por representantes das instituições que aderem ao Programa e da SEDF. As escolas e

DREs – Diretorias Regionais de Ensino participantes recebem do GDF um montante anual, calculado com base no número de alunos computados pelo Censo Escolar de 2007 e depois atualizados com base nos dados lançados na Solução Integrada de Gestão Educacional (SIGE). Para o exercício de 2008, o valor *per capita* por aluno foi de R\$ 38,00. Contudo, dependendo de determinadas condições específicas as instituições recebem valores adicionais - atendimento de alunos especiais de forma inclusiva, localização na área rural, dentre outras. Além dos compromissos e responsabilidades assumidas por ambas as partes, o PDAF prevê mecanismos pré-estabelecidos de acompanhamento da utilização dos recursos e de prestação de contas: os relatórios de acompanhamento devem ser apresentados a cada quatro meses e os relatórios de prestação de contas são anuais.

Parcerias

A faculdade UPIS (União Pioneira de Integração Social) tem parceria com a escola, na qual a escola cede o seu estacionamento no turno noturno para os alunos da faculdade e, em contrapartida, a faculdade patrocina as camisetas- convite do evento de aniversário da escola, faz reparos de pintura e doação de material para a escola.

Há parcerias também com grupos religiosos, que através do programa *Amigos da Escola* desenvolvem trabalhos voluntários, oferecendo serviços de reparos elétricos, hidráulicos, conservação e limpeza das áreas externas da escola, como podas de árvore e pinturas de meio-fio.

5.6 Pesquisa exploratória

A pesquisa exploratória estuda dois aspectos: o comportamento de busca de informação e a competência informacional dos professores do CEE 01 BsB.

5.6.1 Universo da pesquisa

O universo da pesquisa é o corpo docente do Centro de Ensino Especial 01 de Brasília, constituído por 121 professores. Os professores são especializados em atividades pedagógicas de ensino especial, sendo o estudo e a pesquisa parte do cotidiano deles.

5.6.2 Amostra

Do universo de 121 professores, a amostra é constituída de 30 professores.

5.6.3 Instrumento de coleta de dados

O instrumento de coleta de dados escolhido é o questionário, utilizado “em estudos quantitativos (que podem ter questões abertas que colem dados qualitativos)” (BAPTISTA E CUNHA, 2007, p. 77).

São aplicados dois questionários, com questões fechadas e abertas. Na pesquisa acerca do comportamento de busca por informação o questionário foi formado de nove perguntas, sobre:

- A faixa etária dos participantes;
- A principal motivação para a busca de informação;
- A principal fonte ou canal de informação utilizado em suas pesquisas;
- Qual a primeira ação ao decidir pesquisar;
- A frequência de uso à biblioteca;
- A frequência de uso da Internet;
- As experiências de pesquisa na biblioteca;
- As experiências de pesquisa na Internet;
- A preferência pelo tipo de documento que o docente prefere pesquisar:

Na aplicação deste 1º questionário foram dadas as seguintes orientações:

- Esta é uma pesquisa acadêmica com objetivo de analisar o comportamento de busca de informação relativa ao trabalho do professor na escola;
- Esse questionário é anônimo;

Foram entregues 40 questionários durante duas semanas, em dias variados, e foram obtidos 30 questionários respondidos.

A segunda parte da pesquisa aborda o estudo sobre a Competência Informacional dos professores do CEE 01 BsB. O questionário foi formulado de acordo com os seguintes parâmetros:

A pergunta numero 1 trata de uma das proposições de Marland, que é “que recursos devo usar?(exame, seleção e rejeição de recursos)”.

A pergunta numero 2 refere-se à capacidade de avaliar a relevância de diferentes fontes de informação (ACRL, 2006).

A pergunta numero 3 do questionário trata do tipo de critérios que o docente usa para selecionar a informação.

A pergunta numero 4 trata de um aspecto da proposição de Marland: “será que tenho a informação de que preciso?(interpretação, análise, síntese e avaliação)”.

A pergunta numero 5 trata do uso ético da informação, a atitude de referenciar o que se usa num trabalho.

A pergunta numero 6 trata do aspecto de interpretação “habilidade para transformar os dados e informação em conhecimento, *insight* e compreensão”(MACKENZIE *apud* IFLA, 2008, p. 8), aborda aspectos éticos de uso da informação, aqui entendida não somente como a citação direta ou indireta, mas engloba toda a ideia do autor utilizado como referência.

5.7 Análise dos Dados

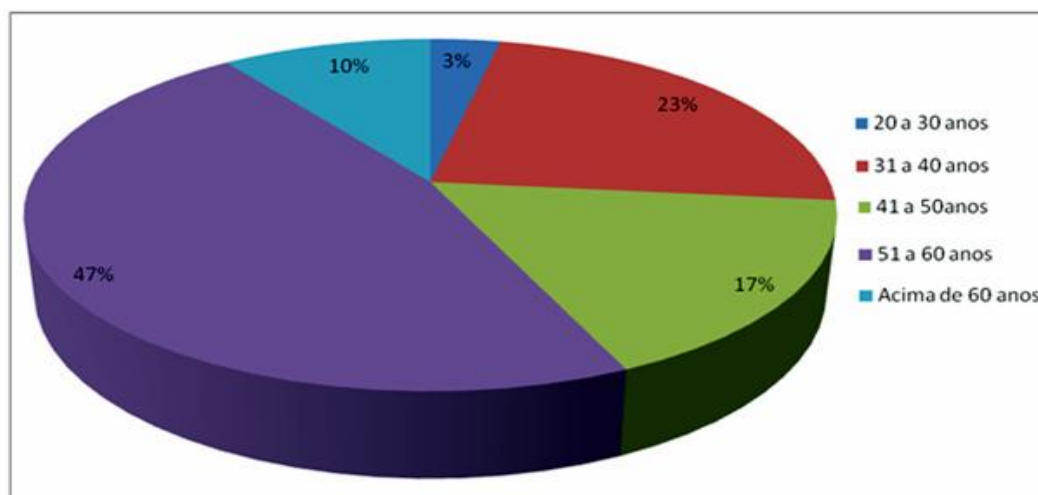
5.7.1 Análise dos dados sobre comportamento de busca de informação

O grupo do CEE 01 BsB é constituído de 121 professores, sendo que somente seis são do sexo masculino.

Faixa etária

De acordo com as respostas, 47% encontram-se na faixa de “51 a 60 anos”, seguidos por 23 % na faixa de “31 a 40 anos”, 10 % “acima de 60 anos”, 17 % de “41 a 50 anos”, e 3 % de “20 a 30 anos”, como demonstra a Figura 4:

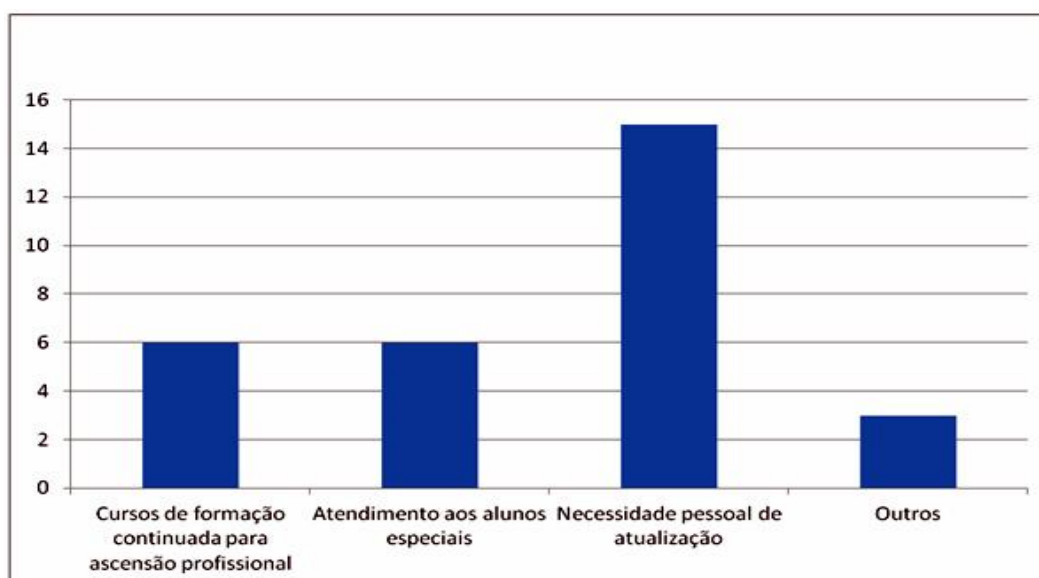
Figura 4: Faixa etária



Motivação na busca de informação

Com relação à principal motivação na busca de informação, 50 % dos pesquisados busca informação por “necessidade pessoal de atualização”, seguidos por 20 % que são motivados a buscar informação pelos “cursos de formação continuada para ascensão profissional”, com o mesmo percentual um grupo respondeu que se sente motivado a buscar informação pelo “atendimento aos alunos especiais” e, declarando “outros” motivos, 10% responderam: “formação acadêmica”; “crescimento pessoal”; “busca de alternativas para o processo ensino/aprendizagem”, conforme Figura 5:

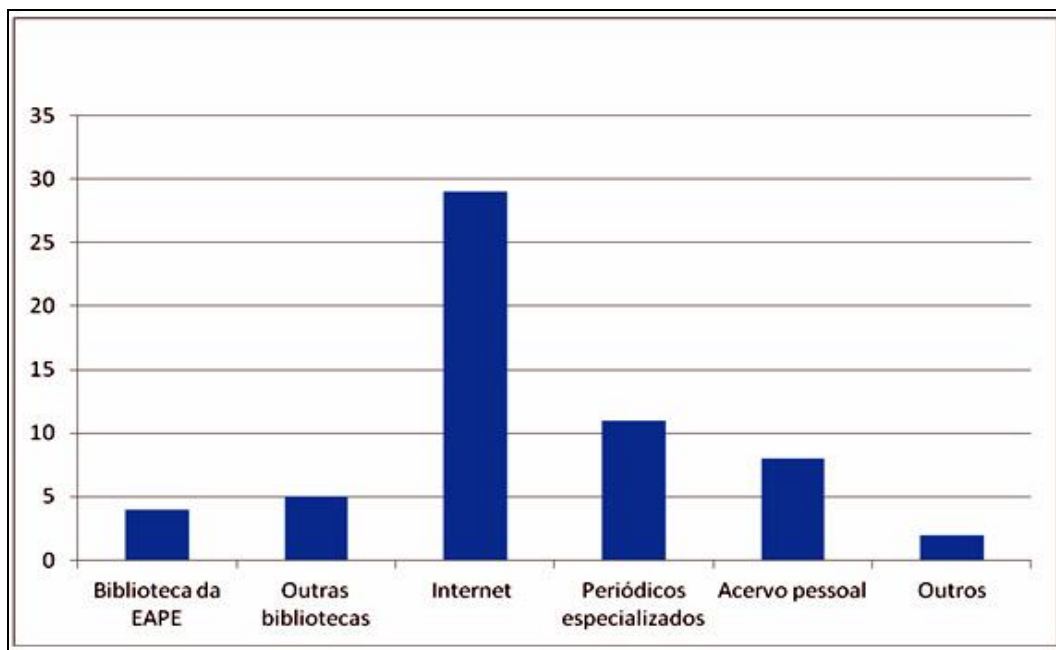
Figura 5: Motivação na busca de informação



Fontes de informação

Esta questão verificou as principais fontes utilizadas para a pesquisa do docente. Nesta pergunta era possível marcar até duas respostas. A Internet foi o item mais respondido pelos professores, com 49,1% das respostas, seguidos dos periódicos especializados, com 18,6%. O acervo pessoal é a opção para 13,5%. “Outras bibliotecas” são utilizadas como fonte principal para 8,4%. A Biblioteca da EAPE é a principal fonte de consulta para 6,7%; 3,3% marcaram o item “outros”, com os complementos: “cursos na UnB, EAPE e CEESP” e “apostilas do MEC, EAPE”, de acordo com a Figura 6:

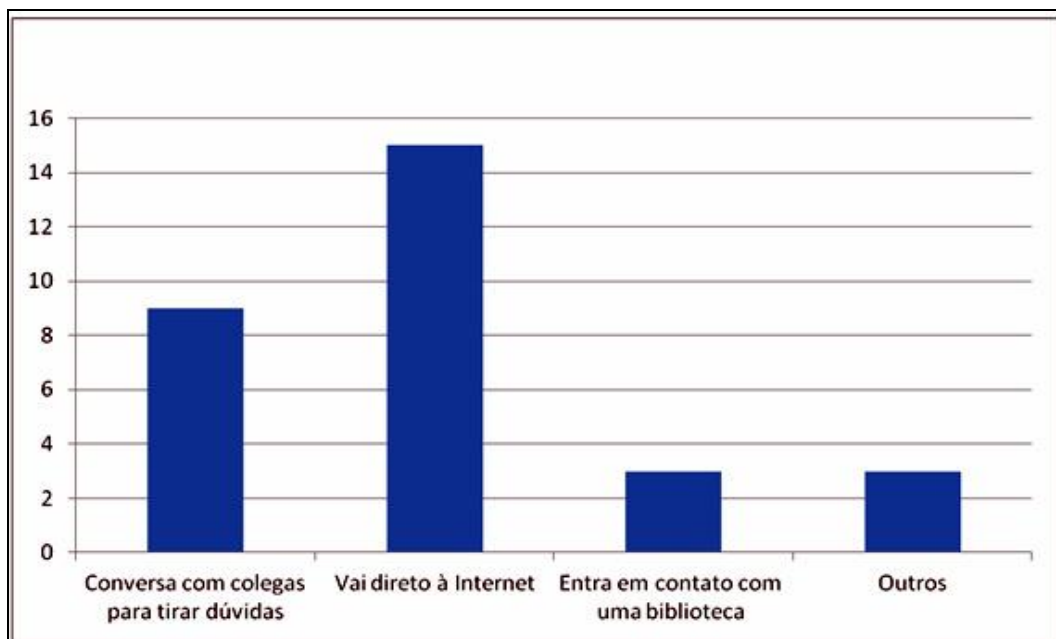
Figura 6: Fontes de informação



Primeira atitude ao pesquisar

Com relação à primeira atitude após decidir pesquisar, 50% dos professores vão “direto à Internet”, 30 % “conversa com colegas para tirar dúvidas”, um grupo de 10% “entra em contato com uma biblioteca” e outro grupo, com igual quantidade (10%), marcou o item “outros”: um pesquisado respondeu que consulta “órgãos competentes no assunto (MEC)”, outro respondeu que “visita livrarias”, o último respondeu que busca “cursos da área”, como mostra a Figura7:

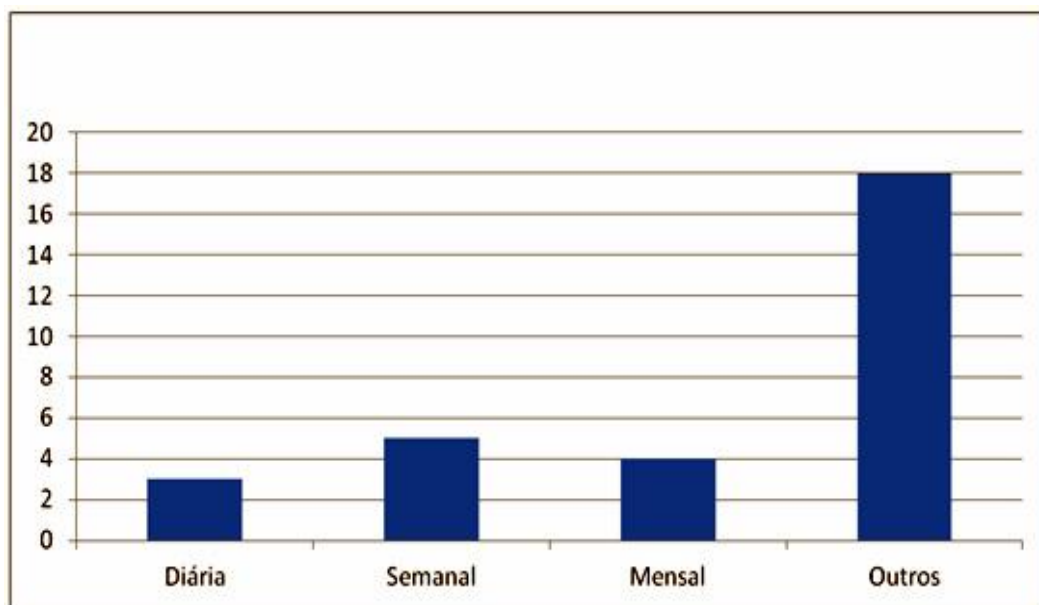
Figura 7: Primeira atitude ao pesquisar



Frequência de pesquisa na biblioteca

Essa pergunta se refere à frequência de pesquisa na biblioteca. 60 % responderam o item “outros”: 6 pesquisados responderam “quando necessário”, mas não especificaram ; um pesquisado respondeu “em estudo, durante cursos” ; “nunca mais eu fui numa biblioteca” (1 pesquisado); pouquíssimas vezes (1 pesquisado) ; “não uso a biblioteca, só internet e acervo pessoal” (1 respondente); “uma vez ano passado” (1 respondente); “uso biblioteca particular e pública” (1 pesquisado); “raramente” (2 pesquisados); um pesquisado não vai a biblioteca porque: “demanda tempo (localização, horário, fichas de inscrição)”; não vai porque é “muito difícil, só em extrema necessidade” (1 respondente); “depende do assunto pesquisado” (1 respondente); um pesquisado alegou que usou “na época da faculdade (1987-1989)” ; um alegou que só vai com frequência “se houver uma biblioteca próxima com disponibilidade de livros, porque as bibliotecas de universidade não emprestam livros pra comunidade”. 16,6% dos professores responderam que a pesquisa na biblioteca é “semanal”, outra parcela de 13,3% respondeu que a pesquisa é “mensal”, a pesquisa “diária” na biblioteca foi a alternativa menos apontada, sendo respondida por 10% dos pesquisados, de acordo com a Figura 8:

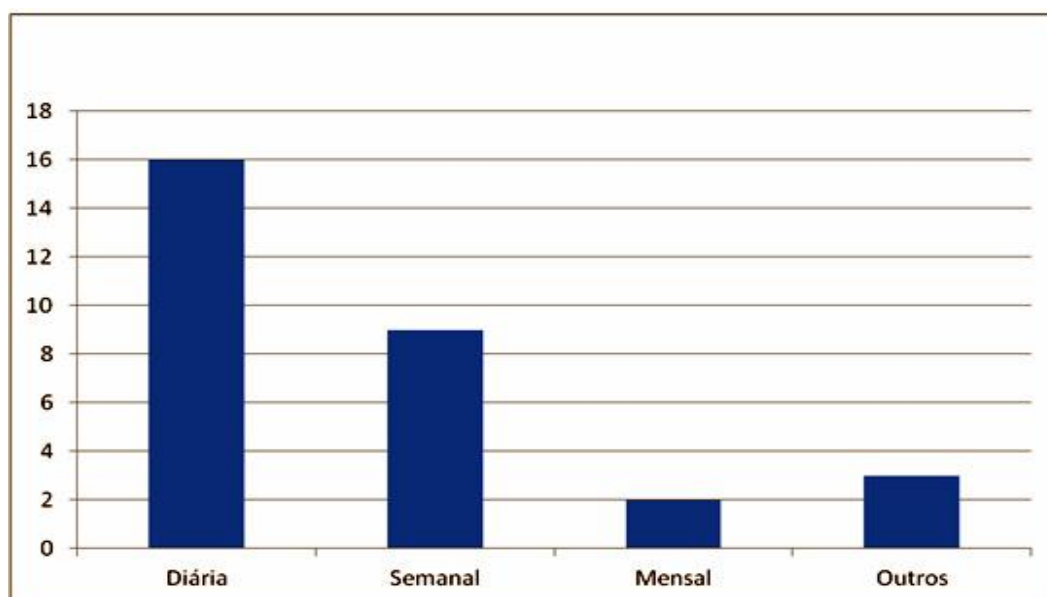
Figura 8: Frequência de pesquisa na biblioteca



Frequência de pesquisa na Internet

Quanto à frequência de pesquisa na Internet, a maioria, 53,3% respondeu que a pesquisa é “diária”, 30 % fazem a pesquisa com frequência “semanal”, outro grupo (6,6%) pesquisa com frequência “mensal”, o restante, 10% responderam “outros”: “muito raramente”; “quando necessário”; “sempre pesquiso”, como demonstra a Figura 9:

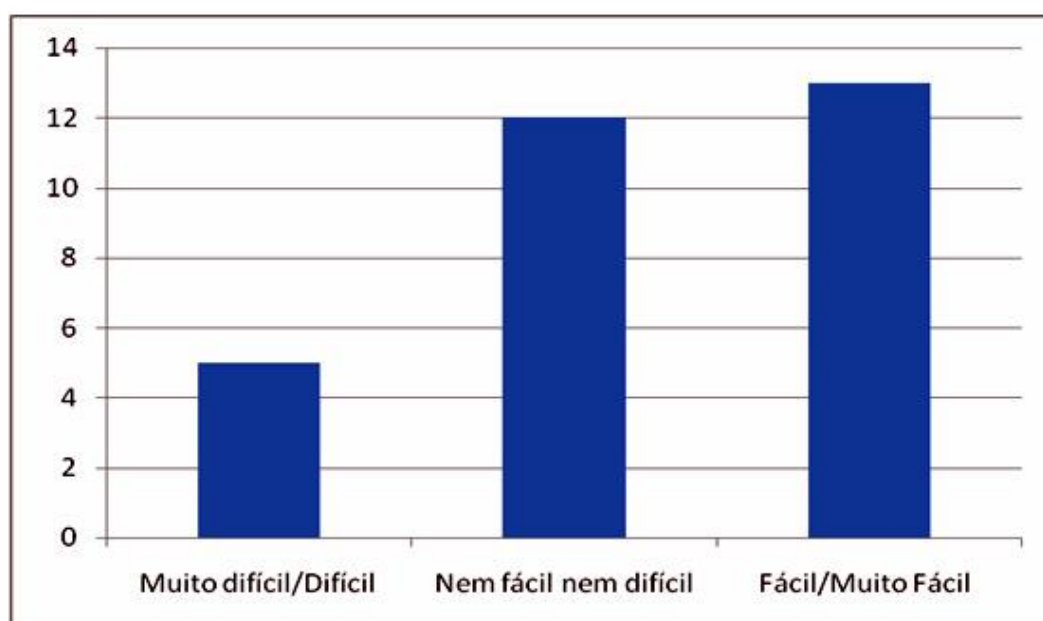
Figura 9: Frequência de pesquisa na Internet



Grau de dificuldade/facilidade ao pesquisar na biblioteca

Tendo em vista o resultado dos questionários, optou-se por agregar os resultados acima e abaixo da média, constatando-se a tendência do grupo, em que: 43,3% respondeu “Fácil/Muito Fácil”; 40% declara “Nem fácil nem difícil” e somente 16,6% indica “Muito difícil/ Difícil”, conforme demonstra a Figura 10:

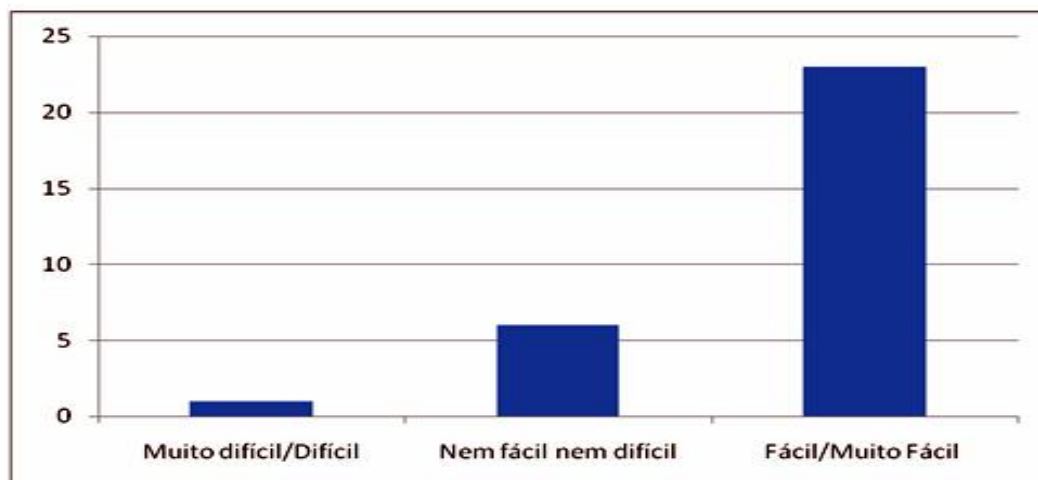
Figura 10: Grau de dificuldade/facilidade ao pesquisar na biblioteca



Grau de dificuldade/facilidade ao pesquisar na Internet

Quanto ao grau de dificuldade/facilidade ao pesquisar na Internet, optou-se por aglutinar os resultados, para verificar a tendência do grupo, em que: 76,6% considera a pesquisa “Fácil/Muito fácil”; 20% não considera a pesquisa “Nem fácil nem difícil” e 3,33% consideram-na “Muito difícil/Difícil”, de acordo com a Figura 11:

Figura 11: Grau de dificuldade/facilidade ao pesquisar na Internet

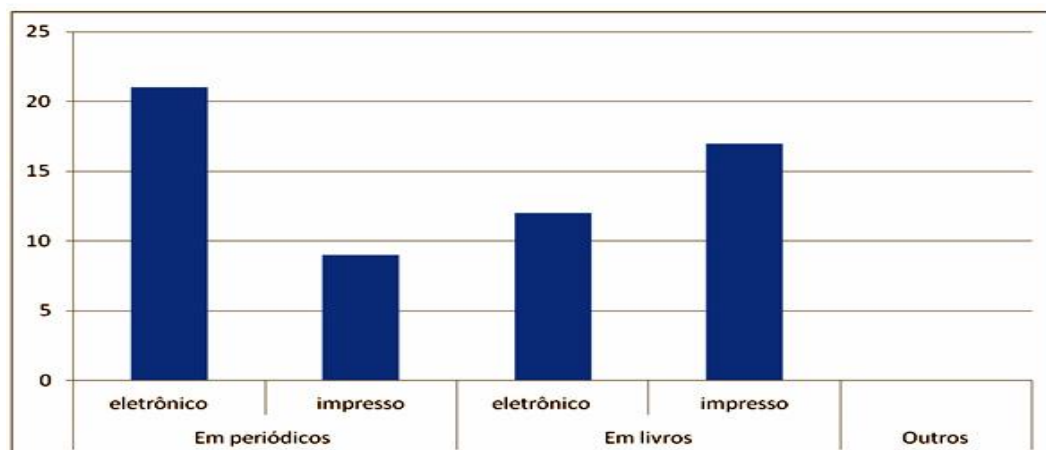


Preferência por tipo/suporte de documento

Nessa questão havia dois itens: “periódicos” e “livros”, com duas alternativas para escolher em cada um: “eletrônico” ou “impresso”.

Quanto aos periódicos, a maioria dos professores (70%) prefere a versão eletrônica, e o grupo restante (30%) prefere a versão impressa. Quanto aos livros, 60 % preferem a versão impressa e 40% preferem a versão eletrônica. O item “outros” não foi marcado por nenhum dos respondentes. Segundo Crespo e Caregnato (2006), as ciências duras utilizam mais o periódico eletrônico como prática de comunicação do que as ciências sociais, mas no presente trabalho os periódicos eletrônicos são preferidos pela maioria e parcela considerável prefere livros eletrônicos, de acordo com a Figura 12:

Figura 12: Preferência por tipo de documento



5.7.2 Análise dos dados sobre competência informacional

Fluxo após pesquisa inicial

A questão retrata uma das proposições de Marland (*apud* CAMPELLO, 2003, p. 30), ao questionar: “que recursos devo usar?”. Nesse item analisa-se a capacidade de examinar, selecionar ou rejeitar fontes de informação. Foram indicadas 5 ações, com 4 níveis de resposta, para verificar a frequência de ocorrência em cada uma.

- a) Em relação a discutir o assunto do material encontrado com colegas ou amigos, a maioria dos professores (60%) assinalou que “com frequência” executa essa ação. 20% dos professores o fazem “com muita frequência” e os demais 20% agem assim “ocasionalmente”.
- b) Quanto a verificar os títulos de cada documento e sintetizar os pontos e conceitos principais, a maioria dos professores (53,3%) marcaram “com frequência”, seguidos de 40% que o fazem com “muita frequência” e 6,6% que agem “ocasionalmente”.
- c) Foi questionado se revêem as questões da pesquisa inicial para verificar se são necessárias informações adicionais. A maioria dos professores (53,3%) “com frequência” o fazem e grande parte (46,6%) age assim “com muita frequência”.
- d) Quanto ao descarte de informações irrelevantes ou inúteis, 43,3% “com frequência” o faz; outro grupo de pesquisados (36,6%) age “com muita frequência”; os demais (16,6%) “ocasionalmente” agem assim, e 3,3% “nunca” descartam informações irrelevantes ou inúteis.
- e) Sobre rever o trabalho baseado nos resultados da pesquisa, uma parte dos professores (43,3%), “com frequência” o faz; 40% executam essa tarefa “com muita frequência”. Os demais (16,6%) “ocasionalmente” agem assim.

As situações expostas indicavam ações relacionadas a exame e seleção de fontes de informação. Verifica-se a tendência positiva no somatório dos resultados, que estão apresentados na Tabela 1:

Tabela 1: Fluxo após pesquisa inicial

		Com muita frequência	Com frequência	Ocasional mente	Nunca	Total
a)	Discute o assunto do material encontrado com colegas ou amigos.	6 (20%)	18 (60%)	6 (20%)		30
b)	Verifica os títulos de cada documento e sintetiza os pontos e conceitos principais.	12 (40%)	16 (53,3%)	02 (6%)		30
c)	Revê as questões da pesquisa inicial para verificar se são necessárias informações adicionais.	14 (46,6%)	16 (53,3%)			30
d)	Descarta informações irrelevantes ou inúteis.	11 (36,6%)	13 (43,3%)	05 (16,6%)	01(3,33%)	30
e)	Revê o trabalho baseado nos resultados da pesquisa.	12 (40%)	13 (43,3%)	05 (16,6%)		30

Relevância das fontes de informação

A questão nº 2 se refere à avaliação da relevância de diferentes fontes de informação, de acordo com a ACRL (*apud* CAVALCANTE, 2006), verifica-se que:

- Em relação às fontes recomendadas e/ou utilizadas por colegas da mesma área de estudo, a maioria dos professores (66,6%) consideram “sempre” relevantes. Os demais (33,3%) consideram “às vezes” relevante esta fonte.
- Quanto às bibliografias indicadas ao final de livros e artigos de periódicos, a maior parte dos docentes (60%) “sempre” considera-as relevante; os 40% restantes consideram-nas “às vezes” relevante.
- Ao serem questionados sobre as fontes recuperadas na Internet: 66,6% dos pesquisados “às vezes” consideram-na relevante, os demais 33,3% consideram-na “sempre” relevante.
- Sobre as fontes recuperadas em bases de dados, a maioria dos professores (60%) “às vezes” consideram-nas relevantes; outros 40% consideram que essas fontes são “sempre” relevantes.
- Quanto às fontes recomendadas por professores e/ou bibliotecários, a maioria dos pesquisados (83,3%) as considera “sempre” relevantes. Esse foi o item com maior grau de relevância nesta questão. Os 16,6% restantes

consideram que “às vezes” essas fontes são relevantes.

- f) Sobre a relevância de anais de eventos ou publicações profissionais, os professores entrevistados se dividiram por igual ao considerar a relevância como “sempre” relevantes (50%) e “às vezes” relevantes (50%).
- g) Sobre os artigos de revisão de assuntos relacionados, a maioria (53,33%) considera “às vezes” relevante, outro grupo (43,3%) considera “sempre relevante” e 3,3% “nunca” vê relevância nesses documentos.

Observa-se que os resultados da coluna um e dois indicam que quase a totalidade considera relevantes as fontes pesquisadas. Os resultados são mostrados conforme a Tabela 2:

Tabela 2: Relevância das fontes de informação

	Relevância dos itens	Sempre	Às vezes	Nunca	Total
a)	Fontes recomendadas e/ou utilizadas por colegas da mesma área de estudo.	20(66%)	10(33,3%)		30
b)	Bibliografias indicadas ao final de livros e artigos de periódicos.	18(60%)	12(40%)		30
c)	Fontes recuperadas na Internet.	10(33,3%)	20(66%)		30
d)	Fontes recuperadas em bases de dados.	12(40%)	18(60%)		30
e)	Fontes recomendadas por professores e/ou bibliotecários.	25(83,3%)	05(16,6%)		30
f)	Anais de eventos ou publicações profissionais.	15(50%)	15(50%)		30
g)	Artigos de revisão de assuntos relacionados.	13(43,3%)	16(53,3%)	01(3,3%)	30

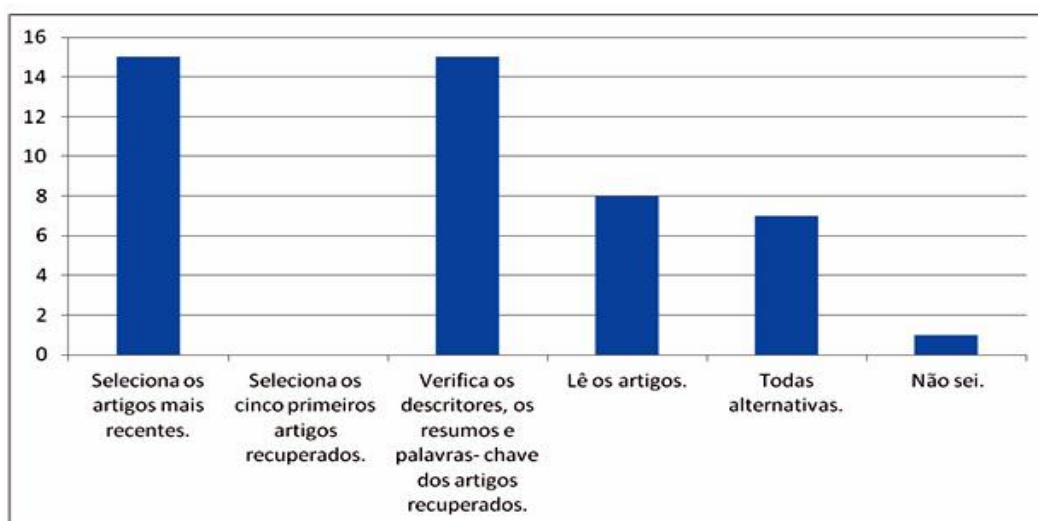
Crítérios de seleção da informação de periódicos

A terceira questão trata dos critérios usados para seleção da informação que considera mais relevante. A pergunta é: “Se você está pesquisando em uma base de dados e tem como resultado 50 referências de artigos de periódicos, como você escolhe as cinco mais relevantes?”. Das seis alternativas apresentadas, podia-se marcar até duas respostas, tendo como resultado final 46 respostas.

Os itens mais escolhidos foram: “seleciona os artigos mais recentes” (32,6%) e a mesma quantidade de marcação no item: “verifica os descritores, os resumos e palavras-chave dos artigos recuperados” (32,6%). Um grupo (17,39%) declara que “lê os artigos”; 15,2% dos pesquisados declaram que executam todas ações anteriores (seleciona os artigos mais recentes; verifica os descritores, os resumos e palavras-chave dos artigos recuperados e lê os artigos). 2,1% disseram não saber como escolher a referência.

Nessa questão o mais prático quanto ao tempo seria verificar os descritores, os resumos e palavras-chave dos artigos. As opções de ler os artigos e executar todas as ações (seleciona os artigos mais recentes; verifica os descritores, os resumos e palavras-chave dos artigos recuperados e lê os artigos) não são incorretas, mas são pouco viáveis nesta situação hipotética de pesquisa, que resulta em 50 artigos de periódicos, conforme Figura 13:

Figura 13: Critérios de seleção da informação de periódicos

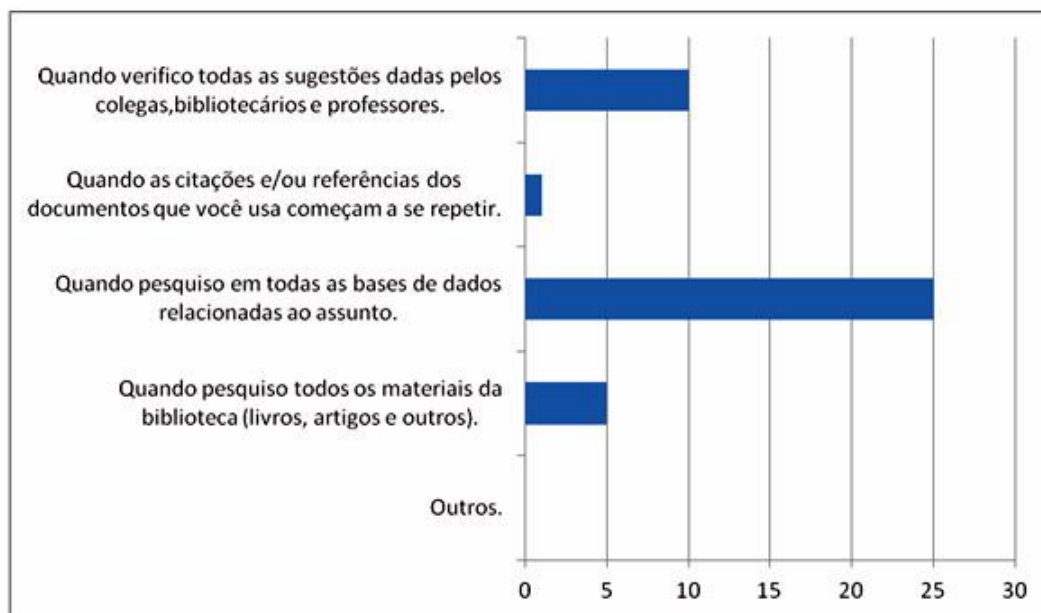


Avaliação de completude da pesquisa

A quarta questão estuda a proposta de Marland: “Será que tenho a informação de que preciso? ”, visando avaliar se a informação é suficiente às suas demandas. A maioria (58%) das respostas foram o item “quando pesquiso em todas as bases de dados relacionadas ao assunto”. O segundo item mais escolhido, com 23,2% das respostas foi: “quando verifico todas as sugestões dadas pelos colegas,

bibliotecários e professores”. A pesquisa em todos materiais da biblioteca foi apontada em 11,6% das respostas, conforme Figura 14:

Figura 14: Avaliação de completude da pesquisa



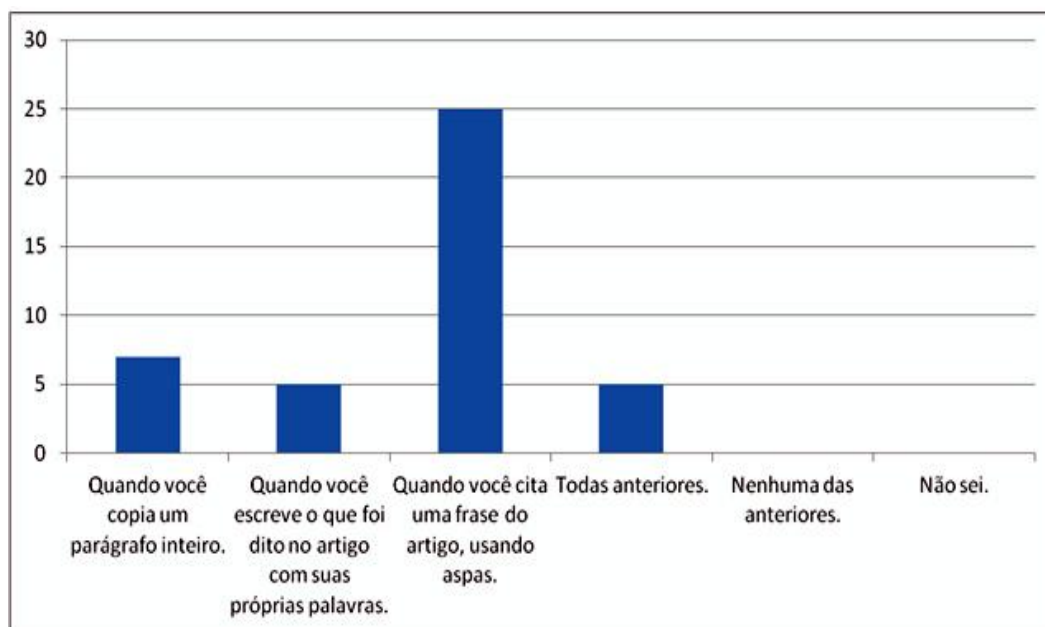
Citação da informação usada

Em relação ao uso da informação, dentro de uma perspectiva ética, essa questão procurou saber se o docente sabe em que circunstâncias deve-se citar o material que se usa.

A maioria dos professores (59,5%) cita o material que usa quando cita uma frase do artigo usando aspas. Em 16,6% os professores citam o material quando copiam um parágrafo inteiro. Os demais se dividiram entre os que citam o material quando escrevem o que foi dito no artigo com suas próprias palavras (11,9%) e os que citariam o material em todas as circunstâncias (quando você copia um parágrafo inteiro, quando escrevem o que foi dito no artigo com suas próprias palavras, Quando você cita uma frase do artigo, usando aspas) 11,9%. Nesta questão, o mais correto seria assinalar a opção “Todas anteriores”, pois deve-se citar a fonte ao copiar uma frase, um parágrafo ou a ideia exposta por um autor.

Constata-se que a maioria dos professores cita o material que usa quando copia uma frase do artigo e usa aspas, sendo essa a citação direta curta, de acordo com a Figura 15:

Figura 15: Citação da informação usada



Este é um aspecto do qual a sociedade exige rigor, é importante que seja reforçada a conduta ética, nas diversas oportunidades de esclarecimento destes pontos

Apresentação de uma pesquisa

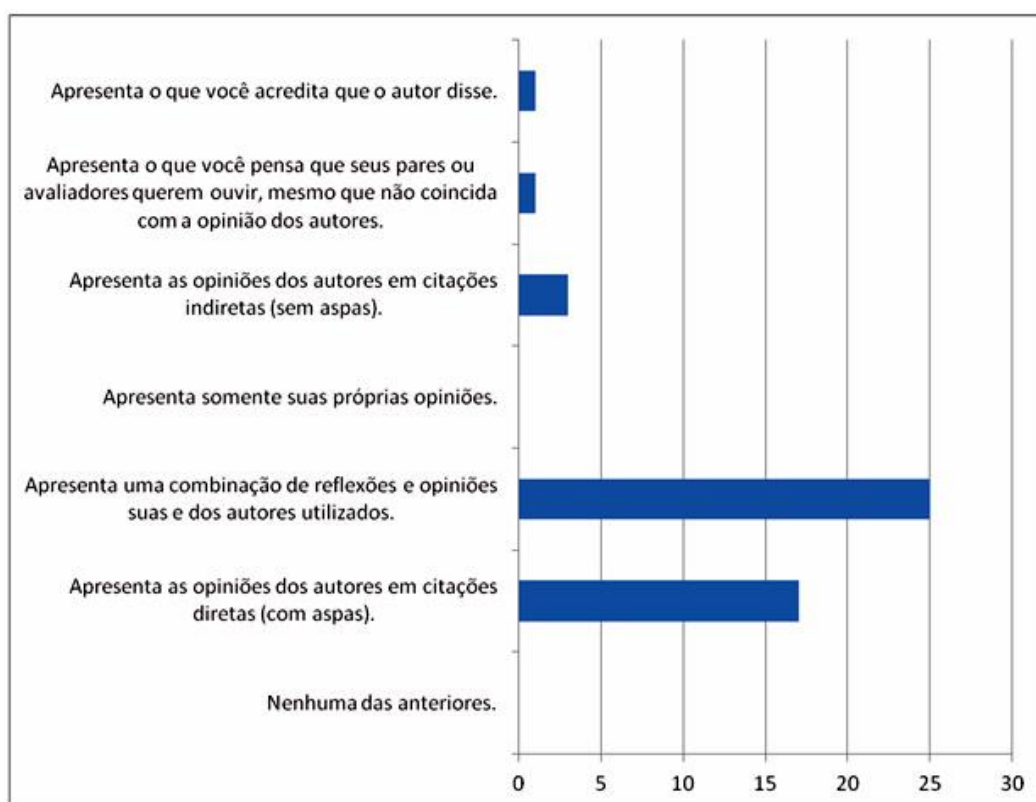
Com relação ao uso da informação coletada, esse item buscou saber como o docente utiliza a informação para apresentar um trabalho. Esta é uma atividade iminente ao cotidiano dos professores, porque a ascensão funcional da carreira está vinculada aos cursos de formação continuada, levando-os a uma atualização periódica em cursos que exigem pesquisas e apresentação de trabalhos.

De acordo com a proposição de Marland, a questão é: “Como devo fazer a apresentação? (apresentação, comunicação)”. Esse item faz referência à capacidade de “transformar os dados e informação em conhecimento, insight e compreensão”.

A maioria das respostas dos professores foi o item “apresenta uma combinação de reflexões e opiniões suas e dos autores utilizados”, com 53 % das respostas, seguidos de 36 % dos professores que apresentam as opiniões dos autores em citações diretas (com aspas). Outros 6,3 % apresentam as opiniões dos autores em citações indiretas (sem aspas). Duas parcelas responderam igualmente, 2,1 % cada, que “apresenta o que “acredita que o autor disse” e apresentam o que “pensa que os pares ou avaliadores querem ouvir, mesmo que não coincida com a opinião dos autores”.

Observa-se que a maioria dos professores tenta mesclar a opinião dos autores com a deles. Esta atitude é considerada positiva, relacionando-se ao indicador de uso de informação proposto pela IFLA (2008), que versa sobre a capacidade de interpretar a informação e criar novas idéias a partir dela. Os resultados são apresentados pela Figura 16:

Figura16: Apresentação de uma pesquisa



6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A SIC tem como bens mais preciosos a informação e o conhecimento. A SIC parte de uma visão sistêmica, em que as variáveis formam uma estrutura complexa, simbolizada pela interdependência dos componentes. Tem como característica marcante a inovação, em que as tecnologias da informação e da comunicação (Internet e computador) podem atuar a favor da democratização do acesso e do uso da informação. Tem como fator determinante a interdisciplinariedade, exemplificada pelas demandas da SIC, que impulsionaram a interação da Biblioteconomia com as teorias da educação, culminando no processo de Letramento Informacional.

A informação, importante objeto de estudo da Ciência da Informação, é analisada sob vários aspectos. O comportamento informacional relaciona-se às atividades de busca, uso e transferência, partindo da necessidade de informação. Neste processo, o professor é visto sob dois aspectos: mediador da aprendizagem do aluno e como usuário de informação, pois constantemente o docente é estimulado a qualificar-se, amparado pelo seu plano de carreira no GDF. Diversos modelos de estudo de comportamento de busca de informação foram propostos. Para esse estudo o modelo de Wilson e Walsh (1996) é ideal, pois considera a busca de informação dentro de um contexto mais amplo, englobando o aspecto social, político e cultural, que envolve os professores.

O movimento de Letramento Informacional surgiu na década de 1960, inovando ao colocar o bibliotecário como ator importante no processo de Letramento Informacional juntamente com o professor, com a principal função de assessorar a estratégia pedagógica e animação da inteligência coletiva.

A escola é essencial na formação de cidadãos com senso crítico e a educação, quando amparada pelos conhecimentos do profissional bibliotecário, abre um grande leque de possibilidades a favor do processo de ensino/aprendizagem. É função da biblioteca escolar conscientizar e motivar o corpo docente, os alunos e toda a comunidade escolar a ler e usar livros.

A educação especial busca a inclusão dos “Alunos com Necessidades Educacionais Especiais” (ANEE), propiciando suportes especiais para que eles superem suas limitações ao adquirir competências e autonomia no cotidiano. No DF, os Centros de Ensino Especial (CEE) atendem aos alunos que não podem ingressar

nas turmas regulares inclusivas, por meio do uso de currículo adaptado ou funcional. Esses alunos passam a maior parte de sua vida freqüentando a escola.

Entre os aspectos mais relevantes dos resultados encontrados, considera-se:

- a pesquisa, sobre comportamento de busca de informação dos professores do CEE 01 BsB, constatou que a maioria dos pesquisados se encontra na faixa etária acima de 51 anos;
- grande parte dos professores é motivada a buscar informação por necessidade pessoal de atualização;
- utilizam a Internet e os periódicos especializados como fontes principais de informação. As fontes de informação menos citadas foram a biblioteca da EAPE e “outras bibliotecas”;
- sobre a primeira atitude ao decidir pesquisar, a principal ação é o acesso à Internet, seguida da conversa com colegas;
- com relação à dificuldade ou facilidade ao pesquisar na Internet, a maioria dos professores considera essa atividade “fácil”;
- quanto à freqüência de pesquisa na biblioteca, os resultados demonstraram que a maioria dos professores freqüenta a biblioteca “esporadicamente”, porém a maioria dos professores acessa a Internet “diariamente”;
- em relação ao grau de dificuldade ou facilidade ao pesquisar na biblioteca, houve uma tendência positiva no resultado da pesquisa, pois grande parte dos professores não considera “nem fácil nem difícil”, outra parcela dos professores a considera “fácil”;
- quanto à preferência entre livros e periódicos eletrônicos ou impressos, a maioria dos professores prefere a versão eletrônica dos periódicos e quanto aos livros, a maioria prefere a versão impressa, mas boa parte dos pesquisados declara preferir a versão eletrônica dos livros.

Fazendo uma ponte entre o estudo de comportamento de busca de informação e o modelo de Wilson e Walsh, pôde-se confirmar que as “variáveis intervenientes”, “papéis relacionados ou interpessoais” e “psicológicas”, influenciam a busca por informação, pois a principal motivação inicial para a busca de informação foi a “necessidade pessoal de atualização”. Quanto à “variável

interveniente” ambiental, a localização e o tempo são apontados como fatores que dificultam a frequência à biblioteca. Os fatores que influenciam o mecanismo de ativação, como a “Teoria do Aprendizado Social”, foram confirmados, pois os professores têm tendência a procurar suas informações sozinhos, acessando a Internet, ou seja, num primeiro momento eles acreditam que podem encontrar a informação por conta própria.

Na pesquisa sobre a competência informacional, os dados demonstraram que:

- os professores apresentam atitudes afins com os parâmetros de competência informacional;
- há uma tendência positiva quanto à frequência de ações relativas ao exame, seleção e rejeição de informações ou fontes de informação;
- as fontes recomendadas por professores e/ou bibliotecários foram as mais citadas quanto ao grau de “relevância”, seguidas pelas fontes recomendadas por colegas da mesma área de estudo. Quanto às fontes recuperadas na Internet, a maioria dos professores considera-as “às vezes” relevantes;
- os professores utilizam como critérios principais para seleção de informação nos artigos de periódicos: os artigos mais recentes, e a verificação de descritores, resumos e palavras-chave dos artigos;
- quanto à avaliação de completude da pesquisa, a verificação das “sugestões dadas pelos colegas, bibliotecários e professores” foi apontada como indicador importante, condizendo perfeitamente com a questão sobre a relevância dessa fonte de informação. Os professores, em sua maioria, declaram considerar a pesquisa completa quando pesquisam “em todas as bases de dados relacionadas ao assunto”. Essa resposta não condiz com a verificação de relevância de fontes de informação, em que as fontes recuperadas em bases de dados foram consideradas “às vezes” relevantes pela maioria dos professores. O questionamento que surge a partir dessa intersecção é que talvez os professores não entendam claramente o que é uma base de dados.
- com relação ao uso da informação para fazer um trabalho, foi constatado que os professores precisam de orientações sobre como citar o material utilizado. A maioria citaria o material ao copiar uma frase (citação direta curta). Menos

de um terço da amostra indicou a atitude correta, na qual citariam o documento ao copiar um parágrafo inteiro, ou ao citar uma frase do artigo, usando aspas, também quando escrevem o que foi dito no artigo com suas próprias palavras;

- quanto à apresentação de uma pesquisa, a maioria dos professores busca apresentar uma combinação de reflexões deles próprios e dos autores utilizados.

Diante dessas constatações e das necessidades explícitas destes usuários, sugere-se a criação de um programa de educação continuada, incluindo um curso de qualificação permanente. Este curso inicial deve ter como base alguns conceitos e princípios da Ciência da Informação. É importante que haja um módulo sobre os padrões de trabalhos científicos (apresentação, citação), orientando também sobre a importância do estímulo ao uso da biblioteca. O curso deverá também abranger as práticas de pesquisa em bases de dados e na Internet, incluindo noções de indexação, redes de informação e outras.

Esses cursos de qualificação podem ser oferecidos em módulos diferentes, tendo como professor um bibliotecário, pois como a revisão de literatura demonstra, esse é o profissional capacitado para selecionar e manusear os instrumentos tecnológicos, para melhor acesso à informação precisa e em tempo hábil.

É necessário que as defasagens existentes entre a Educação e a Ciência da Informação sejam objetos de estudos futuros, para que os profissionais da educação, grandes formadores de opinião, ampliem sua consciência sobre a importância da informação e da conexão biblioteca-aprendizagem.

Como a autora é servidora da SEDF, nesta escola, sugere-se que as unidades de ensino sejam contempladas com uma biblioteca escolar. Para coordenação desta rede de bibliotecas escolares deveria ser criada uma Diretoria de Bibliotecas Escolares, subordinada à Subsecretaria de Desenvolvimento do Sistema de Ensino.

Estudos comprovam que o uso da biblioteca escolar melhora a qualidade do ensino, se aplicada esta proposta no Distrito Federal, será possível alcançar status de referência nacional de qualidade de ensino no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ABREU, V. L. F. G. A coleção da biblioteca escolar. In: CAMPELLO, B. S. *et al.* **A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- AMARAL, S. F; GARBIN, M. C. **Construção de um ambiente educacional interativo na Internet: a Biblioteca Escolar Digital**. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.45/6, abril, 2008. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2554567>>. Acesso em: 3 ago 2012.
- ASSMANN, H. A metamorfose do aprender na sociedade da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 7-15, maio/ago. 2000.
- BAPTISTA, S. G.; CUNHA, M. B. **Estudo de usuários: visão global dos métodos de coleta de dados**. *Perspectivas em Ciência da Informação*, v. 12, n. 2, p. 168-184, mai./ ago., 2007.
- BARRETO, Aldo de Albuquerque. **A transferência da informação para o conhecimento**. Brasília, jun. 2002. Disponível em: <<http://www.e-iasi.org/cinfor/transfIK.htm>>. Acesso em: 22 set 2011.
- BORGES, M. A. G. **A compreensão da Sociedade da Informação**. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 29, n. 3, p. 25-32, set./dez. 2000.:
- _____. **Profissional da informação: somatório de formações, competências e habilidades**. In: BAPTISTA, S. G.; MUELLER, S. M. (orgs) *Profissional da informação: o espaço de trabalho*. Brasília: Thesaurus, 2004. 241 p.
- CAMPELLO, B. S. **O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional**. *Ciência da informação*, Brasília, v. 32, n. 3, p. 28-37, set./dez. 2003.
- CAREGNATO, S. E. **O desenvolvimento de habilidades informacionais: o papel das bibliotecas universitárias no contexto da informação digital em rede**. *Revista de Biblioteconomia & Comunicação*, Porto Alegre, v. 8, p. 47-55, jan./dez. 2000.
- CAVALCANTE, L. E. Políticas de formação para a competência informacional: o papel das universidades. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação: Nova Série**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 47-62, dez. 2006.

COSTA, L. F.; SILVA, A. C. P. S.; RAMALHO, F. A. (Re)visitando os estudos de usuário: entre a “tradição” e o “alternativo”. **Datagramazero**, v. 10, n. 4, jul./ago., 2009. Disponível em: <http://www.dgz.org.br/ago09/Art_03.htm>. Acesso em: 25 ago 2011.

CRESPO, I.M. ; CAREGNATO, S.E. Comportamento de busca e uso de informação por pesquisadores de biologia molecular e biotecnologia. **Ciencia da informação**, v. 35, n.3, 2006.

CRESPO, I.M. um estudo sobre o comportamento de busca e uso de informação de pesquisadores das áreas de biologia molecular e biotecnologia: impactos do periódico científico eletrônico. Porto Alegre, 2005. Dissertação de mestrado, UFRGS.

CRESPO, I. M. ; CAREGNATO, S. E. Comportamento de busca de informação: uma comparação de dois modelos. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 271-281, jul./dez. 2003.

CRUZ, W. F.; CUNHA, M. B.; FERNEDA, E.; ALONSO, L. B. N.; VASCONCELOS, A. M. N. Um modelo para mapeamento de necessidades e usos de informação musical. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 16, n. 2, p. 207-227, abr./jun., 2011.

DISTRITO FEDERAL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Pedagógicas**, 2008.

DISTRITO FEDERAL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Orientação Pedagógica: Educação Especial**, 2010.

DUDZIAK, E. A. Information literacy: princípios, filosofia e prática. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2003.

FARIAS, C. M.; VITORINO, E. V. Competência informacional e dimensões da competência do bibliotecário no contexto escolar. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v.4, n.2, p. 2-16, mai./ago., 2009.

GASQUE, K. C. G. D. Arcabouço conceitual do letramento informacional. **Ci. Inf.**, Brasília, DF, v. 39 n. 3, p.83-92, set./dez., 2010.

GASQUE, K. C. G. D; TESCAROLO, R. Desafios para implementar o letramento informacional na educação básica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 41-56, abr. 2010.

GASQUE, K. C. G. D.; COSTA, S. M. S. Comportamento dos professores da educação básica na busca da informação para formação continuada. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 54-61, set./dez., 2003.

HATSCHBACH, M. H.L.; OLINTO, G. Competência em informação: caminhos percorridos e novas trilhas. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, Nova Série, São Paulo, v.4, n.1, p. 20-34, jan./jun. 2008.

IFLA. **Diretrizes sobre desenvolvimento de habilidades em informação para a**

aprendizagem permanente, 2008.

IFLA. Manifesto IFLA/UNESCO para Bibliotecas Escolares . disponível em :<http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf>

LE COADIC, Yves-François. **A ciência da informação**. Brasília: Briquet de Lemos/Livros, 1996. 119p. ISBN 85.85637.08-0.

MARTINÉZ-SILVEIRA, M; ODDONE,N. Necessidades e comportamento informacional: conceituação e modelos. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 36, n. 1, p. 118-127, maio/ago., 2007.

MATA, M.L. **A competência informacional de graduandos de biblioteconomia da região sudeste**: um enfoque nos processos de busca e uso ético da informação. Marília, 2009. Tese de mestrado. Universidade Estadual Paulista.

MATOS, A. T. **A biblioteca em realidade virtual como ambiente colaborativo**. Marília, 2003. Tese de mestrado. Universidade Estadual Paulista.

ROCHA, L. V. **Análise da busca, uso e avaliação dos serviços da biblioteca pelos assessores de ministros do Supremo Tribunal Federal em relação às suas necessidades de informação jurídica**. Brasília: UnB, 2011. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciência da Informação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

TAPARANOFF, K.; SUAIDEN.E.; OLIVEIRA,C,L. Funções Sociais e Oportunidades para Profissionais da Informação. **DataGramaZero - Revista de Ciência da Informação**. v.3, n.5, out. 2002.

VIANA, M. M. A organização da coleção. In: CAMPELLO,B. S. *et al.* **A biblioteca escolar**: temas para uma prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.p. 43.

VITORINO, E. V.; PIANTOLA, D. Competência informacional – bases históricas e conceituais: construindo significados. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 38, n. 3, p. 30-141, set./dez., 2009.

VIII APÊNDICE

APÊNDICE A - Questionário para levantamento de dados sobre comportamento de busca de informação

Este questionário tem por objetivo levantar dados junto aos professores do CEE 01 BsB, para elaboração de uma monografia do curso de Biblioteconomia, na Faculdade de Ciência da Informação da Universidade de Brasília.

Muito obrigada pela participação!

1. Qual a sua idade?

- () 20 a 30
- () 31 a 40
- () 41 a 50
- () 51 a 60
- () Acima de 60

2. O que lhe motiva a buscar informação?

- () Cursos de formação continuada para ascensão profissional;
 - () O atendimento aos alunos especiais;
 - () Necessidade pessoal de atualização;
 - () Outros: _____
-

3. Qual a principal fonte utilizada para sua pesquisa?

- () Biblioteca da EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação)
 - () Outras bibliotecas (pública, universitária, etc.)
 - () Internet
 - () Periódicos especializados
 - () Acervo pessoal
 - () Outros. Especifique: _____
-

4. Ao decidir pesquisar, você primeiro:

- () Conversa com colegas para tirar dúvidas;
 - () Vai direto à Internet;
 - () Entra em contato com uma biblioteca ;
 - Outros: _____
-

5. Com que frequência você pesquisa na biblioteca?

- () Diária
 - () Semanal
 - () Mensal
 - () Outros. Especifique: _____
-

6. Com que frequência você pesquisa na Internet?

- () Diária
() Semanal
() Mensal
() Outros. Especifique: _____
-

7. Qual o grau de dificuldade/facilidade ao pesquisar na biblioteca?

- () Muito Difícil
() Difícil
() Nem fácil nem difícil
() Fácil
() Muito Fácil

8. Qual o grau de dificuldade/facilidade ao pesquisar na Internet?

- () Muito Difícil
() Difícil
() Nem fácil nem difícil
() Fácil
() Muito Fácil

9. Você prefere pesquisar:

Em periódicos () eletrônico () impresso

Em livros () eletrônico () impresso

Outros. Especifique: _____

APÊNDICE B - Questionário para levantamento de dados sobre competência informacional

Este questionário tem por objetivo levantar dados junto aos professores do CEE 01 de BsB para elaboração de uma monografia do curso de Biblioteconomia, na Faculdade de Ciência da Informação da Universidade de Brasília.

Muito obrigada pela participação!

1. Depois de realizar uma pesquisa inicial, com que frequência você:

	Com muita frequência	Com frequência	Ocasionalmente	Nunca
Discute o assunto do material encontrado com colegas ou amigos.				
Verifica os títulos de cada documento e sintetiza os pontos e conceitos principais.				
Revê as questões da pesquisa inicial para verificar se são necessárias informações adicionais.				
Descarta informações irrelevantes ou inúteis.				
Revê o trabalho baseado nos resultados da pesquisa.				

2. Durante o desenvolvimento de sua pesquisa, como você analisa a relevância dos seguintes itens:

Relevância dos itens	Sempre	Às vezes	Nunca
Fontes recomendadas e/ou utilizadas por colegas da mesma área de estudo.			
Bibliografias indicadas ao final de livros e artigos de periódicos.			
Fontes recuperadas na Internet.			
Fontes recuperadas em bases de dados.			
Fontes recomendadas por professores e/ou bibliotecários.			
Anais de eventos ou publicações profissionais.			
Artigos de revisão de assuntos relacionados.			

3. Se você está pesquisando em uma base de dados e tem como resultado 50 referências de artigos de periódicos, como você escolhe as cinco mais relevantes? Marque até duas respostas.

- ☐ Seleciona os artigos mais recentes.
- ☐ Seleciona os cinco primeiros artigos recuperados.
- ☐ Verifica os descritores, os resumos e palavras-chave dos artigos recuperados.
- ☐ Lê os artigos.
- ☐ Todas alternativas.
- ☐ Não sei.

4. Quando você considera que sua pesquisa está completa? Selecione uma ou mais alternativas.

- ☐ Quando verifico todas as sugestões dadas pelos colegas, bibliotecários e professores.
- ☐ Quando as citações e/ou referências dos documentos que você usa começam a se repetir.
- ☐ Quando pesquiso em todas as bases de dados relacionadas ao assunto.
- ☐ Quando pesquiso todos os materiais da biblioteca (livros, artigos e outros).
- ☐ Outros.

Especifique: _____

5. Se você estiver lendo um artigo para escrever um documento, em qual dos exemplos seguintes você citaria o material como uma referência em seu artigo? Selecione uma ou mais alternativas.

- ☐ Quando você copia um parágrafo inteiro.
- ☐ Quando você escreve o que foi dito no artigo com suas próprias palavras.
- ☐ Quando você cita uma frase do artigo, usando aspas.
- ☐ Todas anteriores.
- ☐ Nenhuma das anteriores.
- ☐ Não sei.

6. Quando você apresenta uma pesquisa, o que você normalmente faz em relação aos documentos e aos autores utilizados na elaboração dos mesmos? Selecione uma ou mais alternativas.

- ☐ Apresenta o que você acredita que o autor disse.
- ☐ Apresenta o que você pensa que seus pares ou avaliadores querem ouvir, mesmo que não coincida com a opinião dos autores.
- ☐ Apresenta as opiniões dos autores em citações indiretas (sem aspas).
- ☐ Apresenta somente suas próprias opiniões.
- ☐ Apresenta uma combinação de reflexões e opiniões suas e dos autores utilizados.
- ☐ Apresenta as opiniões dos autores em citações diretas (com aspas).
- ☐ Nenhuma das anteriores.